

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Kristel Maltis, Eda Tenson

ÕPETAJATE JA JUHTIDE PROFESSIONAALSE ARENGU TOETAMINE
EESTI KOOLIEELSETES LASTEASUTUSTES

Magistritöö

Juhendaja: Ülle Matsin

Kaasjuhendaja: haridusteaduste kaasprofessor Katrin Saks

TARTU 2021

Kokkuvõte

Õpetajate ja juhtide professionaalse arengu toetamine Eesti koolieelistes lasteasutustes

Eestis pööratakse üha enam tähelepanu haridusasutuste juhtide ja õpetajate professionaalse arengu toetamisele. Selleks, et toetamisel lähtuda sihtgrupi vajadustest, viidi läbi uuringud eesmärgiga selgitada välja, kuidas tajuvad lasteaiaõpetajad ja -juhid oma professionaalse arengu hindamist ja toetamist ning luua juhtide ettepanekute põhjal lasteaiaõpetajate professionaalse arengu toetamise mudel. Andmeid koguti veebipõhise küsimustiku ja fookusgrupi intervjuudega. Andmeanalüüsi meetodina kombineeriti induktiivset ja deduktiivset sisuanalüüsi. Esimese uuringu tulemustest selgus, et õpetajad ja juhid ootavad enda arengu toetamiseks koolitusi, toetavat keskkonda ja tagasisidet. Teise uuringu tulemused näitasid, et juhid tajuvad täpselt õpetajate väljatoodud ootusi ja takistusi.

Võtmesõnad: kompetentsid, professionaalne areng, professionaalse arengu hindamine, professionaalse arengu toetamine

Abstract

Supporting the professional development of teachers and leaders in Estonian pre-school institutions

In Estonia, more and more attention is paid to support the professional development of leaders and teachers of educational institutions. In order to support the development of the target group, surveys were conducted to identify the activities that enable to evaluate and support the professional development of teachers and leaders and to create a model for supporting the professional development of kindergarten teachers based on the suggestions of leaders. Data were collected with an online questionnaire and focus group interviews. Inductive and deductive content analysis were combined as a method of data analysis. The results of the first survey showed that teachers and leaders expect training, a supportive environment and feedback to support their development. The results of the second survey revealed that leaders precisely perceive the expectations and obstacles raised by teachers. Based on the suggestions of the leaders, a model for supporting the professional development of teachers was developed.

Keywords: competence, professional development, professional development evaluation, professional development support

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sisukord	4
Sissejuhatus	5
Teoreetiline raamistik	6
Professionaalse arengu lähtekohad	6
Professionaalse arengu hindamine	8
Professionaalse arengu toetamine	10
Metoodika	15
Valim	16
Andmekogumine	17
Andmeanalüüs	19
Urija refleksiivsus	21
Tulemused	22
Kompetentside hindamine ning toetamisel kasutatavad tegevused	22
Ootused ning tajutavad kitsaskohad kompetentside toetamisel	25
Juhtide poolt õpetajate ootuste ja kitsaskohtade tajumine kompetentside toetamisel	28
Juhtide ettepanekud õpetajate professionaalse arengu paremaks toetamiseks	30
Arutelu	33
Tänuõnad	37
Autorsuse kinnitus	37
Kasutatud kirjandus	39
Lisad	46
Lisa 1. Veebiküsimustik	46
Lisa 2. Fookusgrupi intervjuu kava	48
Lisa 3. Induktiivse sisuanalüüsi näidis	49
Lisa 4. Deduktiivse sisuanalüüsi näidis	50
Lisa 5. Lasteaiaõpetaja professionaalse arengu toetamise mudel	51

Sissejuhatus

Eesti haridusvaldkonna arenguid suunavates dokumentides *Eesti elukestva õppe strateegia 2020* (edaspidi EEÕS 2020) ja *Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035* (edaspidi Haridusstrateegia 2035) on muu hulgas tõstetud fookusesse õpetajate ja koolijuhtide töö hindamine (Eesti elukestva ..., 2014), võimaluste pakkumine professionaalseks arenguks ja selle toetamiseks ning õpetajatevahelise koostöö tõhustamine nii õppeasutuste siseselt kui väliselt (Haridusvaldkonna arengukava ..., 2020).

Kuna haridusasutuste juhid ja õpetajad on *Haridusstrateegia 2035* elluviijad ja võtmeisikud, siis on nende professionaalseks arenguks vajalike tingimuste ja toetusmeetmete loomine määrava tähtsusega. Antud seisukohale juhib tähelepanu ka *OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring Eestis* (edaspidi TALIS 2018) rõhutades haridusasutuste õpetajate ja juhtide järjepideva professionaalse arengu olulisust ja selle toetamise vajadust (Taimalu, Uibu, Luik, Leijen, & Pedaste, 2020). Koolieelse lasteasutuse õpetajate ja juhtide professionaalse arengu toetamine on otseses seoses lapse arengu ja alushariduse kvaliteediga (Peterson *et al.*, 2013), mille tagamine on Euroopa Liidu üks prioriteetidest (Alushariduse ja lapsehoiu ..., 2014).

Korthageni (2017) sõnul on professionaalse arengu kavandamisel vaja keskenduda õpetajate vajadustele, tugevustele, eesmärkidele, emotsioonidele, motivatsioonile ja unistustele. Organisatsiooni seisukohast on oluline teadlikkus selle kohta, kuidas professionaalset arengut toetada ning mida ja kuidas õppida (Wiliam, 2016). Eestis on juhtide ja õpetajate professionaalse arenguga seotud aspekte uuritud peamiselt kooli kontekstis. Näiteks keskendus üldhariduskoolides töötavate õpetajate täiendusõppe temaatikale Balti Uuringute Instituudi poolt läbiviidud uuring *Õpetajate täiendusõppe vajadused* (2015). TALIS 2018 (Taimalu *et al.*, 2020) fookuses oli juhtide ja kolmanda kooliastme õpetajate professionaalsusega seotud aspektid. Voog (2017) on uurinud koolijuhtide arusaamu õpetajate professionaalsest arengust ning selle toetamise võimalustest. Algajate õpetajate eneseefektiivsuse taju ja professionaalse arenguga seonduvaid aspekte käsitles oma magistritöös Õim (2008). Kutsekoolide õpetajate professionaalsuse kohta antakse ülevaade artiklis “*Koostöö kutseõpetaja professionaalsust määrava tegurina*” (Sirk, Ümarik, Loogma, & Niglas, 2017), milles keskenduti koostööle kui ühele kutseõpetajate professionaalsust määravale tegurile. Koolieelse lasteasutuse (edaspidi ka lasteasutus/lasteaed) kontekstis on Eestis varasemalt uuritud algajate lasteaiaõpetajate professionaalset arengut (Murumaa, 2014) ning õpetaja isiksuse ja professionaalse arengu tähtsust lapsele (Pöldmann, 2014). Tallinna

Ülikooli ja Tartu Ülikooli ühisprojekti (Peterson, Veisson, & Tuul, 2013) üheks uurimissuunaks oli professionaalse arengu toetamise võimaluste ja koolieelsete lasteasutuste õpetajate professionaalse arengu indikaatorite väljaselgitamine. Siinse magistritöö teemaga sarnase uurimuse on viinud läbi Lauri (2017), keskendudes lasteasutuste direktorite arvamuste väljaselgitamisele seoses õpetajate professionaalse arengu toetamisega. Viimati nimetatud tööst ilmnes, et õpetajate professionaalset arengut toetatakse erinevates asutustes erinevalt ning mitteformaalseid toetavaid tegevusi kasutatakse formaalõppe kõrval pigem harvem, mis võib olla tingitud vähesest teadlikkusest erinevate võimaluste ning nende tõhususe kohta professionaalse arengu toetamisel.

Eelnimetatud strateegilistest dokumentidest ja uurimustest selgus vajadus õpetajate ja juhtide professionaalse arengu tõhusamaks toetamiseks, kuid puudub teadmine sihtrühma vajadustest ja ootustest nende arengu toetamisele. Teema käsitlemine on vajalik ja aktuaalne, kuna õpetajate ja juhtide professionaalsus on otseses seoses õppija arengu toetamisega. Käesolev magistritöö keskendub koolieelsete lasteasutuste õpetajate ja juhtide professionaalse arengu toetamise uurimisele. Töö eesmärgiks on selgitada välja, kuidas tajuvad lasteaiaõpetajad ja -juhid oma professionaalse arengu hindamist ja toetamist ning luua juhtide ettepanekute põhjal lasteaiaõpetajate professionaalse arengu toetamise mudel.

Teemat käsitlevates teoreetilistes materjalides kasutatakse töö temaatikaga seonduvaid erinevaid termineid. Siinse töö kontekstis tähendab *alusharidus* lasteasutuses omandatud haridust. Vastavalt sihtrühmadele, kasutatakse töös läbivalt sünonüümidenä mõisteid *haridusasutuse juht*, *koolieelse lasteasutuse juht*, *haridusjuht*, *direktor* ja *juht* ning *koolieelse lasteasutuse õpetaja*, *lasteaiaõpetaja* ja *õpetaja*.

Teoreetiline raamistik

Elukestev õpe ja järjepidev professionaalne areng on 21. sajandi olulised tegevused, millega peab järjepidevalt tegelema ning mis hõlmavad endas nii formaal-, mitteformaal- kui ka informaalõppes pakutavaid võimalusi. Üha sagedamini rõhutatakse, et lisaks formaalõppes omandatule on vajalik pöörata tähelepanu järjepideva professionaalse arengu toetamisele kogu töökarjääri vältel.

Professionaalse arengu lähtekohad

Professionaalse arengu mõistet on teaduskirjanduses avatud erinevalt. Sancar, Atal ja Deryakulu (2021) jagasid 156 teadusartikli analüüsimise tulemusel professionaalset arengut käsitlevad artiklid definitsioonide määratlemise põhjal kolme järgnevasse kategooriasse:

traditsioonilisel (protsess) lähenemisviisil põhinevad; uuel (vajadused, pädevused, individuaalsed omadused) lähenemisviisil põhinevad; artiklid, mis ei määratle professionaalset arengut. Käesolevas magistritöös toetatakse professionaalse arengu käsitlemisel nii traditsioonilisele kui uuele lähenemisviisile võttes aluseks määratluse, mille kohaselt on professionaalne areng protsess, mis keskendub õpetaja õppimise suurendamisele ja õpetamistegevuste parendamisele (Coldwell, 2017; Fischer *et al.*, 2018) ning Derri, Vasiliadou ja Kioumourtzoglou (2015) definitsioonile, mille järgi professionaalne areng on õpetaja elukestva õppe osa. Lisaks eelnimetatud autoritele toetatakse veel Knapp'i (2006) määratlusele, mis kirjeldab professionaalset arengut kui refleksiooniprotsessis, teadmistes, oskustes ja arusaamades muutusi esile toovat õppimisprotsessi, millele toetudes oma professionaalset praktikat teostatakse. Kokkuvõtvalt võib öelda, et tegemist on teadmiste, pädevuste ja ametialaste oskuste pideva, kogu töökarjääri jooksul toimuva protsessiga, mis hõlmab erinevaid õpetamispraktikaid ja tugitegevusi (Bolam, 2002; Hargreaves & Fullan, 2012; Peterson, Veisson, & Tuul, 2013). Kuidas professionaalset arengut toetada on inimese individuaalne ja organisatsiooni ühine vastutus (Wiliam, 2016). Seega on oluline vaadelda professionaalset arengut nii üksikindiviidi kui ka organisatsiooni vaatest lähtuvalt.

Õpetajate professionaalsus ja staatus on Eesti ja Euroopa hariduspoliitika üks olulistest arengutrendidest (Õun, Tuul, & Ugaste, 2020), mida nähakse nii isikliku kui ametialase võimestamise protsessina ning mille käigus kujuneb ametialane identiteet, suurenevad arusaamad õpetamisest ja õppimisest (Berliner, 2001; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Kuijpers, Houtveen, & Wubbels, 2010). Professionaalne areng võimaldab õpetajal leida tasakaalu kooli, indiviidi ja riiklike vajaduste vahel (Fraser, Kennedy, Reid, & Mckinney, 2007). Lisaks tööalaselt vajalike oskuste, teadmiste ja kogemuste arengule arenevad protsessi käigus üldised (nt keele- ja suhtlemisoskus, silmaring) kompetentsid, mis võivad osutuda vajalikeks nii era- kui tööelus (Meier, 2012).

Õpetajate professionaalse arengu toetamist mõjutavad nii riigi kui ka kohalike omavalitsuste (edaspidi KOV) tasanditel loodud tingimused, mida kinnitavad ka Peterson jt (2013) tuues professionaalsust mõjutavate teguritena välja riiklikult sätestatud õppekava, taseme-, täiendkoolituse ja motiveerimissüsteemi ning eestvedamise ja töökorraldusega seotud aspektid. Lisaks eelnimetatud teguritele on oluline roll meeskonnatöö toetamisel, õpetajate kontrollimisel ja hindamisel ning õpetajate motivatsiooni toetamisel (Pont, Nusche, & Moorman, 2009). Toetamise tulemusena arenevad kutseoskused, mis väljenduvad kompetentside ehk pädevuste kasvus, mida on võimalik jälgida, mõõta, hinnata ja arendada. Kompetentsid avalduvad erinevates vaadeldavates tegevuses ehk selles, kuidas midagi

tehakse (Haridusametuse juhik ..., 2009; Kutsestandard ..., 2020). Kutseseaduse (2008) § 3 lõike 1 järgi on kompetents edukaks kutsetegevuseks vajalik teadmiste, oskuste, kogemuste ja hoiakute kogum, mis *Koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudel* (edaspidi õpetaja kompetentsimudel) kirjeldatu kohaselt avaldub käitumises ning on eelduseks tööülesannete edukale täitmisele (Koolieelse lasteasutuse ..., 2020). Seega tähendab kompetents neid võimeid ja omadusi, mille abil õpetaja sooritab oma tööülesandeid.

Lasteaiaõpetaja tööks vajalikud pädevused ning töö edukaks tegemiseks vajalikud kompetentsinõuded on kirjeldatud õpetaja kutsestandardis *Õpetaja tase 6* (Kutsestandard ..., 2020) ning võtmekompetentsid on toodud välja õpetaja kompetentsimudel (Koolieelse lasteasutuse ..., 2020). Ametialaseid oskusi kirjeldatakse ka kvalifikatsiooni mõistele toetudes. Kvalifikatsioon on töö sooritamiseks esitatud pädevusnõuded, mis määravad töösoorituse eesmärgi (Kullaslahti, 2011). Alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistik (Alushariduse ja lapsehoiu ..., 2014) rõhutatakse kvaliteetse alushariduse vajalikkust, millega tagatakse lapse edukas elukestvas õppes osalemine, sotsiaalne lõimumine ja eneseareng, mis on oluline tööalase konkurentsivõime seisukohast. Kuna õpetaja töö kvaliteeti ei saa hinnata täielikult lahus õpetamise kvaliteedist (Wiliam, 2016) kontrollitakse õpetaja vastavust kvalifikatsiooninõuetele professionaalse arengu hindamisega (Juhend järelevalveks ... , 2020), mille eesmärgiks on selgitada välja arengu vajadused ning sellest lähtuvalt teha valikud sobiva arendusmeetodi osas (Meier, 2012).

Järgnevas peatükis käsitletakse professionaalse arengu hindamisega seonduvat ning tutvustatakse erinevaid hindamisviise.

Professionaalse arengu hindamine

Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusametuse juhikud oli üks EEÕS 2020 (Eesti elukestva ..., 2014) strateegilistest eesmärkidest, mille saavutamiseks kavandati ühe meetmena kompetentside hindamise tööriistade väljatöötamine. Eelnevale jätkuks on õpetajate ja haridusjuhtide kompetentsimudelidest lähtuvate enesehindamise tööriistade rakendamine võetud sihiks ka uue *Haridusstrateegia 2035* (Haridusvaldkonna arengukava ..., 2020) elluviimisel.

Tiimani (2012) definitsiooni kohaselt on hindamine mõõtmisega kogutud andmete analüüsimine ja saadud tulemuste põhjal nii tööalane kui ka edaspidisele arengule suunamine. Eelnimetatud autori sõnul eristatakse kindlatele protseduuridele ja reeglitele tuginevat formaalset (kokkulepitud eesmärkide ja näitajate alusel, konkreetses vormis) ja

subjektiivsetele kriteeriumitele tuginevat mitteformaalset (jooksev, hinnanguline, tunnustav, suunav jms) hindamist (Tiiman, 2012).

Õpetajate hindamisel on, TALIS 2013 (Kall, 2014) andmetel, Eesti koolides üsna levinud juhtkonna liikmete poolt läbiviidav formaalne hindamine. Hindamise tulemuslikkuse seisukohast peab Meier (2012) oluliseks just selgete kriteeriumite ja standardite olemasolu ning kirjeldust oodatava käitumise kohta, tuues arengu hindamise tegevustena välja näiteks tööolukorra jälgimise, analüüsi, situatsiooni lavastamise, oskuste demonstreerimise, testide ja 360 kraadi tagasiside kasutamise ning kompetentsimudelile tugineva eneseanalüüsi. Eestis on alushariduse õpetajate pedagoogiliste kompetentside hindamise aluseks võetud kutsestandard *Õpetaja tase 6* (Kutsestandard ..., 2020), milles on lasteaiaõpetaja kohustuslikeks kompetentsideks loetletud õppija toetamine, õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine, õpetamine, refleksioon ja professionaalne enesearendamine, koostöö ja juhendamine ning arendus-, loome- ja teadustegevus. Lasteaiaõpetajate kompetentside hindamiseks on välja töötatud 360 kraadi tagasiside metoodika, mille aluseks on järgnevad viis võtmekompetentsi: väärtuste kandja; iga lapse arengu toetaja; lapse päeva disainer; ennastjuhtiv õppija; koostöö juht ja meeskonnaliige (Koolieelse lasteasutuse ..., 2020). Uue *Haridusstrateegia 2035* koostamise visioonidokumentide kokkuvõttes (Valk, 2019) nähakse ühe poliitikasuuna eesmärgina õpetajat kui õppivat professionaali, kes on võimeline töötama iseseisvalt ning koostöös kolleegide ja lapsevanematega. Selle töö kontekstis keskendutakse õpetaja kui ennastjuhtiva õppija ning koostöö juhi ja meeskonnaliikme kompetentside toetamisele.

Ühe levinud võimalusena kasutatakse koolieelsete lasteasutuste õpetajate ja juhtide professionaalsuse hindamise ja tagasisideandamise meetodina arenguvestlusi. Samas selgus Balti Uuringute Instituudi poolt läbiviidud uuringust, et vaid üksikute juhtide ja õpetajate hinnangul tegeletakse arenguvestlustel süvitsi enesetäiendamise vajaduste hindamisega (Õpetajate täiendusõppe ..., 2015). Sellest võib järeldada, et arenguvestluste tõhusus on asutuse eri erinev ning seda võivad mõjutada juhi oskus arenguvestlusi läbi viia, arenguvestluste toimumise sagedus ning juhi ja õpetaja vahelised suhted.

Erinevad uuringud (Dall'Alba & Sandberg, 2006; Eisenschmidt, Reiska, & Oder, 2015) on tõestanud juhtide suurt mõju õpetajate hakkamasaamisele. See tähendab, et tähelepanuta ei saa jätta juhtide arengu hindamist ja toetamist. Lasteaiajuhtide hindamisel on Eestis ühe võimalusena kasutusel *Haridusasutuse juhi kompetentsimudel* (edaspidi juhi kompetentsimudel), kus on esitatud viis kompetentsi, mille järgi juhti nähakse kui innovatsiooni juhtijat, meeskonna juhtijat, õpilase arengu toetajat, edulugude tutvustajat ja tulemuspõhist juhtijat (Haridusasutuse juhi ..., 2016). Käesoleva töö raames on fookus

meeskonna juhtimise ja tulemuspõhise juhtimise kompetentsidel. Eelnimetatud võtmekompetentside alamkompetentsidena on professionaalse arengu toetamine, meeskonna inspireerimine, õpetajate hindamine ja arenguvajaduste määratlemine. Hindamist kasutatakse peamiselt juhi individuaalse eneseteadlikkuse tõstmiseks ja organisatsiooni juhtimistaseme hindamiseks, et mõista arendustegevuste mõju tulemustele (Ratnik, 2020). Juhtide professionaalse arengu hindamine ja toetamine on eeskätt kohalike omavalitsuste kohustus ja vastutus. Lisaks on juhi pädevusi võimalik osaliselt hinnata ka sisehindamise aruande ja riikliku järelevalve tagasiside põhjal.

Seega oodatakse õpetajatelt vastutuse võtmist enda individuaalse ja koostöise professionaalse arengu eest ning haridusasutuse juhi rolli nähakse õpetajate arengu hindamisel, toetamisel ja motiveerimisel, kasutades selleks erinevaid hindamisviise ja tegevusi.

Professionaalse arengu toetamine

Eelmisest peatükist järeldub, et professionaalset arengut nähakse kui iga inimese enda vastutust. Wiliam (2016) peab organisatsiooni seisukohalt oluliseks teadlikkust selle kohta, kuidas professionaalset arengut toetada ning mida ja kuidas õppida ning õpetada. Hindamisele peaks järgnema tulemuste analüüsimine ning konstruktiivse ja motiveeriva tagasiside andmine, et töötaja teaks, mida, kuidas ja missuguseid tulemusi temalt oodatakse (Tiiman, 2012).

Riiklikul tasandil on töötatud välja mitmeid hindamisvahendeid (vt eelmine peatükk). *Haridusstrateegia 2035* (Haridusvaldkonna arengukava ..., 2020) näeb ette lisaks hindamisele pakkuda erinevaid võimalusi õpetajate ja juhtide professionaalse arengu toetamiseks ja eneseteostuseks. Siinses magistritöös mõeldakse toetussüsteemide all tegevusi, mille abil toetatakse koolieelse lasteasutuse juhtide ja õpetajate professionaalset arengut.

Kuna haridus, mida lastele antakse, peab olema kvaliteetne (Fullan, 2006; Harris, 2012), siis on oluline pöörata tähelepanu just lastega tegeleva personali erialasele arendamisele ja väljaõppele (Tam, 2019). TALIS 2018 raportist (Taimalu *et al.*, 2020) ilmneb teadmiste ja oskuste pideva täiendamise ja uuendamise vajadus. Samas on täheldatud, et täiskasvanute valmisolek oma oskusi pidevalt täiendada ning tööandjate motivatsioon oma töötajate oskusi arendada, ei ole piisav (Haridusvaldkonna arengukava ..., 2020). Riiklikus järelevalves (Juhend järelevalveks koolieelsetes ..., 2020) pööratakse lasteasutuse tegevuse hindamisel tähelepanu õpetaja professionaalse arengu toetamisele ja sellele, kuidas on korraldatud personali koostöö, kuid vastuseks oodatakse pigem rakendatavate tegevuste

loetelu (nt arenguvestlus, täiendkoolitus) kui sisulist analüüsi. Samas ei käsitleta eelnimetatud dokumendis juhi arengu toetamist, kuigi töökohal õppimise üheks oluliseks võtmeteguriks peab Meier (2012) lisaks juhtide valmisolekule ka tahet töötajate arengut ning õppimist toetada. Seetõttu tuleb õpetajate arendamise kõrval tegeleda ka juhtide arendamisega. Ratnik (2020) on esitanud järgneva loetelu juhtide arendamisel kasutatavatest tegevustest: uue juhi sisseelamine; hindamine; individuaalse arengu planeerimine; õppimine ja areng; vabalt valitud õppimisvõimalused; igapäevane töö; pingutust pakkuvad ülesanded; *coaching*, mentorlus, tagasiside; juhtide kokkusaamised ja üritused; tippjuhtide pühendumus ja panus.

Juhi üheks ülesandeks on muu hulgas luua oma töötajatele head õppimisvõimalused (Alas & Übius, 2010). Meieri (2012) järgi on juhi peamised töötaja arengut toetavad tegevused järgmised: juht väärtustab arengut; on eeskujuks õppimisel ja muudatuste rakendamisel; suunab inimesi kasutama uusi töövõtteid; lubab katsetada ja toetab töötaja eneseanalüüsi, kogemuste jagamist ja üksteiselt õppimist; kasutab töö rikastamise võimalusi; viib regulaarselt läbi arenguvestlusi; räägib töötaja jaoks olulistel teemadel; toetab karjääripüüdlusi. Ratnik (2020) juhib tähelepanu sellele, et inimeste arendamisel on oluline roll kogu organisatsiooni arendustegevusel, mis peab moodustama ühtse terviku, olema süsteemne ja selgelt eesmärgistatud, seotud organisatsiooni arenguga ning arvestama kõikide sihtrühmadega.

Lisaks on tähtis, et kõik töötajad tunneksid ennast olulise ja vajalikuna (Hargreaves, Boyle, & Harris, 2014), mis eeldab, et toimiks juhtide ja õpetajate omavaheline koostöö ja usaldus. Koostöö olulisust rõhutas ka EEÕS 2020 (Eesti elukestva ..., 2014), kus toodi välja, et koostöö on haridussüsteemi edu võti ning see peaks toimima erinevate tasandite (õpetajad ja õppeasutus, õppeasutus ja lapsevanemad, kool/lasteaed ja KOV) vahel. Heikka ja Suhoneni (2019) sõnul tagab kaasamine, tööülesannete jagamine ja vastutuse andmine töötajate professionaalse arengu. Üha enam räägitakse koostöisest ehk kollegiaalsest õppimisest. On leitud, et õpetajad, kes teevad inspiratsiooni ammutamiseks rohkem kolleegidega koostööd eeldavaid tegevusi, on oma tööga rohkem rahul (Sirk *et al.*, 2016).

Koostöö kontekstis käsitletakse teoreetilistes allikates ka autonoomiat ehk iseseisvust, mida peetakse üheks olulisemaks töötaja motivaatoriks (Pink, 2019). Õpetajate professionalismia ajajärgude teooria (Hargreaves, 2006) järgi on autonoomia periood asendunud kollegiaalse koostöö ajajärguga. Veelgi varem on Hoyle (1974) oma professionaalsuse mudelile toetudes väitnud, et õpetajad kaotavad koostööd tehes autonoomiat. Samas leidub viiteid sellele, et kollegiaalse koostöö ajajärgul eelistavad osad õpetajad autonoomset tegutsemist koostööle (Hargreaves, 2006; Rekkor *et al.*, 2013). Uue

lähenemise järgi põhineb õpetaja autonoomia kollektiivsel otsustamisel ja koostööl ning üksikisiku tasandil kehtivad paralleelselt mõlemad arusaamad (Pearson, & Moomaw, 2006) ning et kollegiaalne koostöö ei vähenda autonoomiat (Sirk *et al.*, 2017). Koostöö tõhusust piiravateks asjaoludeks peab Murd (2020) pealesurutud koostööd, osapoolte erinevaid huvisid, juhi oskamatust töötajaid kaasata ja otsuste vastuvõtmist eri tasandite vahel. Pont jt (2008) on ühe takistava tegurina toonud välja ka aja puudumise.

EEÕS 2020 (Eesti elukestva ..., 2014) on rahaliste võimaluste piiratuse kõrval toonud ühe õpetajate enesetäiendamise kitsaskohana välja huvi- ja motivatsioonipuuduse, mistõttu nähakse juhi ühe ülesandena ka õpetaja motiveerimist. Õpetajatelt oodatakse, et nad oleksid valmis ja motiveeritud oma ametialase arenguga järjepidevalt tegelema. Seda kinnitavad ka Lauri (2017) magistr töö tulemused, millest selgus, et lasteasutuste direktorid peavad professionaalse arengu üheks peamiseks eelduseks õpetajate enda sisemist motivatsiooni. See tähendab, et õpetaja peab ise olema valmis arenguks, muutusteks ja uute oskuste omandamiseks.

Motivatsiooni loovad positiivsed emotsioonid, millest tulenevalt on töötajatele positiivse tagasiside andmine oluline juhtimisinstrument (Seeder, 2018), mis aitab suurendada töötajate pühendumist tööle (Ryan & Deci, 2000). Alas (2001; 2004) juhib samuti tähelepanu motivatsiooni toetamise olulisusele, tõstes ühe olulise motivaatorina esile töötajate tunnustamise, mis mõjutab suhtumist töösse ja paneb tegutsema. Eelnevalt väljatoodud kinnitab Alliku (2012) tehtud uuring, mille tulemustest selgus, et õpetajad hindavad juhtkonna toetust oma psühholoogilistele vajadustele kõrgelt. Töötajate motiveerimiseks kasutatavad tegevused on Hargreaves jt (2014) järgi näiteks edulugude rääkimine ja nendest õppimine, edusammude tähistamine, saavutuste jagamine, töötajate julgustamine, suhtlemine, märkamine, tunnustamine ja kiitmine. Ka Kullama (2018) ja Remmeli (2018) uurimustöödest selgus, et lasteaiaõpetajad peavad juhtkonnapoolset motiveerimist, tunnustamist ja märkamist tähtsaks. Professionaalse arengu toetamisel esinevate takistustena nimetasid direktorid Lauri (2017) tehtud uurimistöös vastuseisu muutustele, õpetajate enda tahte ja valmisoleku puudumist, rahaliste ressursside piiratust ja ajafaktorit.

Traditsiooniliselt seostatakse õppimist formaalharidusega, kuid töökohal õppimine võib toimuda nii formaalsete kui mitteformaalsete tegevuste tulemusel (Knight, Tait, & Yorke, 2006; Tynjälä, 2008). *Haridusstrateegias 2035* on formaalõppe termin sõnastatud kui õppekava alusel toimuv eesmärgistatud õpe, mida viivad läbi spetsiaalse ettevalmistuse ja kvalifikatsiooniga õpetajad või õppejõud. Informaalõpe on igapäevaelu situatsioonides toimuv eesmärgistamata õppimine ja mitteformaalõpe kindla õppeprogrammi alusel kindlatele

huvirühmadele erinevates keskkondades organiseeritud eesmärgistatud vabatahtlik õpe (Haridusvaldkonna arengukava ..., 2020). Mitteformaalne õppimine põhineb peamiselt koostööl (koostöö kolleegidega, mentorlus, tundide vaatlus jms) analüüsil ja refleksioonil (Lauri, 2020; Tynjälä, 2008).

Eraut (2004) leiab, et suur osa kogemustest omandatakse töö käigus ja toob välja, et üks põhilisi erinevusi formaalhariduses õppimise ja töökohal õppimise vahel on see, et esimene sisaldab endas tahtlikult kavandatud tegevusi, kuid teine on enamasti informaalne, mittekavandatud ja varjatud. Eelnevat kinnitab Lauri (2017) tehtud uuring, mille tulemustest ilmnes, et Eesti koolieelsetes lasteasutustes rakendatakse õpetajate professionaalse arengu toetamisel pigem formaalseid (nt koolitused, seminarid, töötoad jms) koolituspõhiseid meetodeid ning mitteformaalsete tegevuste kasutamine jääb tagasihoidlikuks.

Enamasti nähakse õpetajate professionaalse arengu toetamise eesmärgina õpilaste õppimise toetamist, mis on õpetaja üks olulisemaid ülesandeid. Õpetajate professionaalse arengu hindamiseks (vt ptk professionaalse arengu hindamisest) ja toetamiseks on loodud erinevaid mudeleid. Näiteks Euleri (2010) sõnul tuleb õpetamise ja õppimise parandamiseks viia läbi professionaalset arengut toetavaid tegevusi kolmel õpikultuuri tasandil:

institutsionaalsel, interaktiivsel ja individuaalsel, andes omapoolse vaate sellele, kuidas õppejõu arengu toetamine (õpilane, õppejõud, organisatsioon) võiks ideaalis toimida.

Institutsionaalsel tasandil (arendustegevus, kvaliteedi tagamine, toetamine jt) reguleeritakse õpetamist ja õppimist organisatsioonis. Interaktiivne ehk koostöö tasand hõlmab koostöise õppimise elemente ning kolmas, individuaalne tasand (õpimotivatsioon, roll õppijana, ootused õppimisele jt), lähtub üksikisiku vaatest õppimisele. Õppimise tulemus sõltub kolme tasandi koostööst. Eelkirjeldatud mudelile toetudes on Tallinna Ülikoolis loodud *Õppejõu professionaalse arengu toetamise mudel* (Aava, Karu, Leppiman, & Pae, 2008), mis pakub õppejõududele valikuvõimalusi enesetäiendamise ja -arengu jaoks. Mudel on jagatud kolmeks tasandiks, milleks on õppejõu, õpi- ja koostöökogukondade ning organisatsiooni tasand. Iga tasandi puhul on välja toodud järgnevad arengut toetavad tegevused: õpikultuuri elemendid (nt õpetamine, uurimine, võrgustikud, arendustöö, tunnustus- ja atesteerimissüsteem jt); ressursid (nt mentorlus, akadeemilise õpetamise mapp, kovisioonid, koolitused, seminarid, karjäärimudel); instituudi poolt rakendatavad praktikad (vaba semester, arendusvestlused, motivatsioonipaketid, nõustamine, märkamine ja tunnustamine). Projekti *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* raames selgitati välja koolieelse lasteasutuse õpetaja professionaalse arengu indikaatorid ning uurimistulemustele tuginedes töötati välja lasteaiasõpetaja professionaalse arengu mudel (Peterson *et al.*, 2013), milles käsitletakse

õpetaja arengu toetamist neljast tasandist lähtuvalt. Mikrotasand ehk õpetaja professionaalsuse tasand sisaldab endas õpetajatööks olulisi pädevusi nagu suhtlemine; pere kaasamine; õppe- ja kasvatustegevuse kavandamine; lapse arengu hindamine; õpetamisstrateegiate kasutamine; õpetaja professionaalne areng; kasvukeskkonna loomine; väärtuste kujundamine. Eksotasandi ehk lasteasutuse tegevuse tasandi alla kuulub õpetaja professionaalsuse toetamisel pedagoogiline eestvedamine ja personali juhtimine. Mesotasandi ehk kogukonna ja kohaliku omavalitsuse tasandi ülesanne õpetaja arengu toetamisel on õpetaja töötasu tagamine, täiendkoolitustel osalemise võimaldamine ning juhtimise tulemuslikkuse hindamine. Makro- ehk riigitasandi ülesandeks on õpetajahariduse ja täiendkoolituse süsteemi korraldamine, kutsestandardite ning kvaliteedinõuete väljatöötamine.

Sancar, Atal ja Deryakulu (2021) viisid läbi uuringu, et selgitada välja õpetaja professionaalse arengu põhijooned ning koostasid olemasolevate uuringute integreerimise kaudu raamistiku, mis käsitleb õpetaja professionaalset arengut õpetajakoolituse, arendustegevuste ja õpetamise koostöös. Õpetaja arengu protsessis on oluline roll õpetajakoolitusel, mis mõjutab oluliselt seda, mida ja kuidas õpetaja õpetab ning seeläbi avaldab mõju õpilase õpitulemustele. Siinse magistritöö seisukohast pakub huvi just formaalsele õpetajakoolitusele järgneva protsessi jooksul toimuvad tegevused, mida raamistiku autorid nimetavad välisteks teguriteks. Nendeks on koostöö, toetavad tegevused, õppeasutuse kontekst, õppekava ning reformid ja poliitikad. Koostöö kategooria tähendab suhtlemist kolleegidega ja õpikogukondades osalemist. Toetavad tegevused on teiseks oluliseks komponendiks, mille all mõeldakse *coachingu* ja mentorluse rakendamist, kursustel osalemist ja mitteformaalseid toetavaid tegevusi. Kooli konteksti kuuluvad materjaalsed ressursid (nt riist- ja tarkvara); koolisisene õhkkond; koolikultuur; õppekava rakendamine; haridust kujundavad reformid ja poliitikad.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et õpetaja professionaalse arengu toetamise võtmeisikuteks on haridusasutuste juhid, kes läbi motiveeriva ning toetava juhtimistegevuse, töötajate arenguvajaduste väljaselgitamise ja järjepideva hindamise ning koolitustegevuste võimaldamise kujundavad õppimist toetavat organisatsioonikultuuri. Selle juures on oluline roll õpetajate motivatsioonil ning juhtide professionaalse arengu toetamisel.

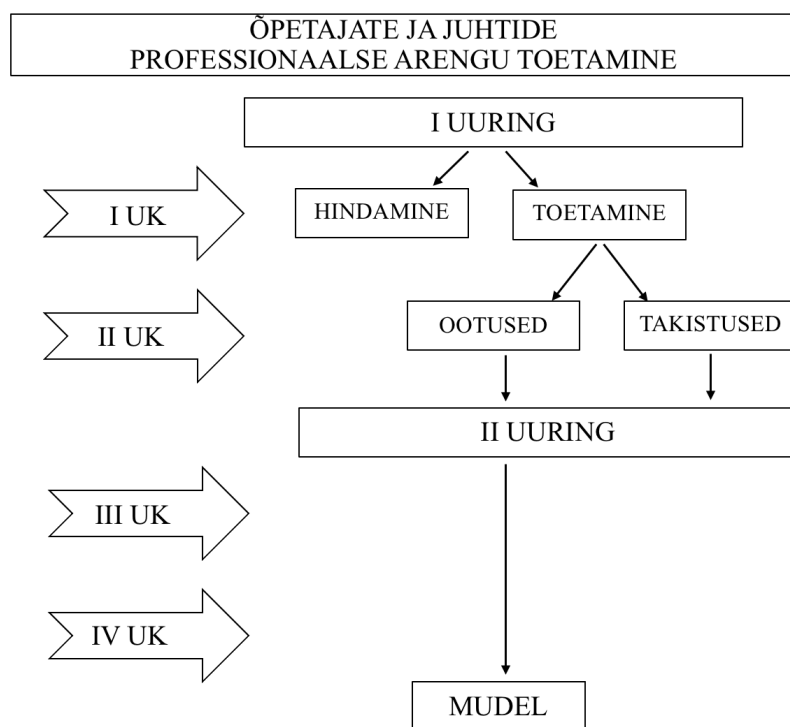
Tutvudes õpetaja professionaalset arengut käsitlevate strateegiliste dokumentide (Eesti elukestva ..., 2014; Ekspertühmade tulevikuvisionid ..., 2019; Haridusvaldkonna arengukava ..., 2020; Valk, 2019), varem läbiviidud uurimuste (Korthagen 2017; Lauri, 2017; Peterson *et al.*, 2013; Taimalu *et al.*, 2020) ja erinevate professionaalse arengu mudelitega (Aava *et al.*, 2008; Euler, 2010; Sancar *et al.*, 2021), selgus vajadus õpetajate ja juhtide

professionaalse arengu tõhusamaks toetamiseks, kuid puudub teadmine sihtrühma vajadustest ja ootustest nende professionaalse arengu toetamisele. Seega on magistritöö eesmärgiks selgitada välja, kuidas tajuvad lasteaiaõpetajad ja -juhid oma professionaalse arengu hindamist ja toetamist ning luua juhtide ettepanekute põhjal lasteaiaõpetajate professionaalse arengu toetamise mudel. Eesmärgi saavutamiseks püstitati neli uurimisküsimust:

1. Millised on õpetajate ja juhtide kompetentside hindamisviisid ning toetamiseks kasutatavad tegevused?
2. Millised on õpetajate ja juhtide ootused ja tajutavad kitsaskohad kompetentside toetamisel?
3. Millistena tajuvad juhid õpetajate ootusi ja kitsaskohti kompetentside toetamisel?
4. Millised on juhtide ettepanekud õpetajate professionaalse arengu paremaks toetamiseks?

Metoodika

Andmeid koguti kombineeritud meetodil, mis võimaldas kasutada nii kvantitatiivset kui kvalitatiivset uurimisviisi, toetades andmete laiemat ja sügavamat mõistmist (Johnson jt 2007; Tashakkori & Creswell 2007). Eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt kavandati uuringu disain (Joonis 1).



Joonis 1. Uuringu disain

Esimese uuringuga otsiti vastuseid kahele esimesele uurimisküsimusele, mille tulemused olid sisendiks teise uuringu intervjuuküsimuste koostamisel. Esimese uuringu läbiviimisel kasutati andmete kogumiseks veebiküsitlust ning teises uuringus viidi läbi poolstruktureeritud veebipõhised fookusgrupi intervjuud. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kolme esimese uurimisküsimuse analüüsimisel induktiivset ja neljanda uurimisküsimuse analüüsimisel deduktiivset sisuanalüüsi.

Valim

Esimene uuring keskendus õpetajate ja juhtide professionaalse arengu hindamisel ja toetamisel kasutatavate tegevuste, ootuste ning tajutavate kitsaskohtade teadasaamisele. Valimi koostamisel lähtuti eesmärgipärase ja mugavusvalimi põhimõtetest. Eesmärgipärase valimi puhul valib uurija populatsioonist kõige tüüpilisemad esindajad (Rämmer, 2014). Mugavusvalimi puhul moodustatakse valim lihtsalt kättesaadavuse põhimõttel (Õunapuu, 2014). Valimisse võtmise kriteeriumiks olid uurimuse eesmärgist tulenevad sihtrühmad, mille moodustavad Eesti koolieelsete lasteaedade juhid ja õpetajad. Valim hõlmas kokku 478-t Eesti lasteaeda (sh eralasteaiad), kes EHS-e (Eesti Hariduse Infosüsteem) andmetel kandsid oktoobri 2020 seisuga nimetust *koolieelne lasteasutus*. Valimite suuruseks oli 192 (53%) õpetajat ja 167 (47%) juhti. Küsitluses osalenud õpetajad jäid vanusevahemikku 22-68 ning juhid 26-69 eluaastat. Vastanute hulgas oli suurem osakaal 51-60aastaste vanusegrupis, õpetajaid 70 (36%) ja juhte 72 (43%). Vastanute vanuseline jaotumine on esitatud tabelis 1 (vt tabel 1).

Tabel 1. Esimese uuringu vastajate vanuseline jaotumine

Vanus	Õpetajad (n=192)	Juhid (n=167)
kuni 30	26 (14%)	4 (2%)
31-40	34 (18%)	20 (12%)
41-50	42 (22%)	40 (24%)
51-60	70 (36%)	72 (43%)
61 ja enam	20 (10%)	31 (19%)

Märkused. n-vastajate arv; %-vastajate protsent valimist

Õpetajate tööstaaž koolieelses lasteasutuses ulatus mõnest kuust 46 aastani ning keskmine tööstaaž oli 20 aastat (SD=14,1). Juhtide tööstaaž ulatus 1-51 tööaastani, keskmine tööstaaž 24 aastat (SD=12,4). Õpetajatest 44 (23%) ja juhtidest 15 (9%) märkis haridustasemeks bakalaureuse kraadi, ning vastavalt 28 (15%) ja 93 (56%) magistrikraadi, ühel juhil on omandatud doktorikraad. Ülejäänud vastustest haridustaset ei selgunud või oli vastajatel

omandatud mõni muu haridustase (keskharidus, keskeri, rakenduslik kõrgharidus jm).

Teise uuringu puhul kasutati mugavusvalimit, mis moodustati koolieelsete lasteasutuste juhtidest, kes käesoleva töö raames tehtud esimese uuringu käigus andsid nõusoleku osaleda uurimistöö järgmises etapis. Kutse fookusgrupi intervjuudes osalemiseks saadeti kõigile 38-le nõusoleku andnud juhile. Intervjuudele registreerimiseks kasutati *Doodle* veebirakendust, kus uuringus osaleja sai väljapakutud aegade hulgast valida endale sobiva. Kokku registreeris 22 juhti, kellest 2 ei saanud tööalastel põhjustel osaleda. Fookusgrupi intervjuudel osales 20 juhti ehk 53% kutsututest, kes jagunesid 3-5 liikmelistesse rühmadesse. Gruppide suuruse planeerimisel lähtuti Vihalemma (2014) seisukohast, et sobiva grupi suurus on 6-8 inimest või vähem ning Kruegeri ja Casey (2009) arvamusest, et grupp peab olema piisavalt väike, et kõigil oleks võimalus oma mõtteid jagada, kuid piisavalt suur, et pakkuda arvamuste paljusust. Tabelis 2 on näidatud valimi jaotumine fookusgruppidesse ja osalejate keskmine vanus fookusgruppide kaupa.

Tabel 2. Fookusgruppidesse jagunemine osalejate arvu ja vanuse järgi

Fookusgrupid (F)	Osalejate arv (n)	Keskmine vanus (SD)
F1	4	47 (6,6)
F2	4	51 (8,9)
F3	5	56 (5)
F4	3	49 (4,6)
F5	4	50 (11,6)
Osalejaid kokku: 20		Keskmine vanus: 51 (3,4)

Intervjueeritavate keskmine vanus oli 51 aastat. Noorim osaleja 34 ja vanim 63-aastane. Neist 7 (35%) on olnud juhi ametis 0-5 aastat, 5 (25%) 11-15 aastat, 5 (25%) 16-20 aastat, 1 (5%) 21-25 aastat ja 2 (10%) 26-30 aastat. Koolieelses lasteasutuses kokku töötatud aeg jäi vahemikku 8-35 tööaastat.

Andmekogumine

Siinses töös kasutati andmete kogumiseks esimeses uuringus veebipõhist küsimustikku ning teises uuringus poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuusid. Järgnevalt kirjeldatakse küsitluse läbiviimist ja fookusgrupi intervjuude korraldamist.

Esimene uuring viidi läbi ajavahemikul 12. oktoober kuni 8. november 2020, kogudes õpetajate ja juhtide vastuseid veebiküsimustiku abil, mis võimaldas saada andmeid suurelt hulgalt sihtgrupilt. Sama küsimustikku kasutati mõlemale valimi grupile (juhid, õpetajad).

Küsimustik saadeti kõikidele EHIS-e andmebaasis olevate munitsipaal- ja eralasteaedade juhtidele palvega edastada küsimustik ka õpetajatele.

Küsimustiku koostamisel lähtuti magistritöö eesmärgist ning vastuseid otsiti esimesele ja teisele uurimisküsimusele. Küsimustik (vt lisa 1) koostati *Google Forms* veebikeskkonnas. Küsimustik koosnes neljast demograafilise sisuga taustaküsimusest (amet, vanus, haridus, tööstaaž koolieelses lasteasutuses), kahest suletud valikvastustega küsimusest, millele said vastajad lisada täiendavaid kommentaare ning kahest avatud küsimusest. Kahe esimese küsimusega küsiti kompetentside hindamisviise ja tegevusi, mida kasutatakse kompetentside toetamiseks. Hindamisviiside ja toetavate tegevuste loetelude koostamisel toetuti Lauri (2017) varasemalt tehtud uuringule ja TALIS 2018 raportile (Taimalu *et al.*, 2020). Nimetatud tegevuste tõhusust paluti hinnata *Likert*-tüüpi 5-palli skaalal, kus valikud on esitatud nii, et väidete tugevus kas kasvab või kahaneb (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2007). Sellest tulenevalt hinnati tegevused valikuga “1” väga tõhusaks, “2” pigem tõhusaks, “3” pigem ei ole tõhus, “4” ei ole üldse tõhus. Uuringu eesmärki silmas pidades lisati neutraalne väärtus – “5” pole kasutanud. Neutraalse väärtuse märkimisel ei mõjuta arvu “5” kasutamine uuringu tulemusi, kuna töös ei tehta erinevate väärtustega üksteisest sõltuvaid arvutusi. Kaks viimast küsimust olid avatud küsimused, lisaks pakuti võimalust lisada kommentaare ja soovitusi ning märkida enda meiliaadress uuringu teises etapis osalemiseks. Küsitlusest saadud tulemused andsid sisendi teise uuringu intervjuu küsimuste koostamiseks.

Teises uuringus viidi juhtidega läbi poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud. Kvalitatiivsetes uuringutes peetakse intervjukeerimist kõige sagedamini kasutatavaks uurimismeetodiks (Hirsjärvi *et al.*, 2007; Õunapuu, 2016), mille kasutamine võimaldab hoida fookuse uuritavaal teemal, kuid jätab vabaduse küsida täiendavaid küsimusi ning lisada teemaga seotud kommentaare (Dunn, Morgan, O'Reilly, & Parry, 2004; Laherand, 2008). Fookusgrupi intervjuu valiti andmekogumise meetodiks, kuna selle kasutamine võimaldab saada vajalikku informatsiooni sihtgrupi liikmetelt, kes on tuttavad käsitletava temaatikaga (Kvalitatiivse uurimistöö ..., 2010). Eelnimetatud meetod pakub päriselule sarnast suhtlussituatsiooni, mille käigus osalejad üksteist mõjutavad ja täiendavad. Lisaks võimaldab see näha käsitletavat teemat sihtrühma silmade läbi ning mõista paremini osalejate tundeid ja mõtteid (Krueger & Casey, 2009).

Intervjuu kava koostamisel lähtuti püstitatud uurimisküsimustest ja käesoleva magistritöö eesmärgist. Küsimuste kava koosnes kahest teemaplokist, tausta- ja põhiküsimustest ning hõlmas avatud küsimusi (vt lisa 2). Küsimuste mõistetavuse ja intervjuu kava täpsustamiseks viidi eelnevalt läbi pilootintervjuu, mille järgselt muudeti ja täiendati

intervjuu kava ning küsimusi. Taustaküsimustele vastamiseks rakendati intervjuu alguses veebipõhist küsimustikku, mille linki jagati *Zoom*-keskkonna *chat*-is. Küsiti tööstaaži juhina ja paluti valida, milline kolmest esitatud väitest iseloomustab vastaja tegevust juhi ametis kõige enam. Väited pärinevad juhi kompetentsimudeli (Haridus- ja teadusministeeriumi, 2012) meeskonna toetamise ja professionaalse arengu toetamise kompetentside hindamiskriteeriumitest. Esimese kahe küsimusega uuriti, millistena tajuvad juhid esimeses uuringus õpetajate poolt antud vastuseid ootuste ja takistuste kohta nende professionaalse arengu toetamisel. Viimase küsimuse puhul rakendati intervjuu vormi mitmekesistamiseks projektiivtehnika meetodil põhinevat personifitseerimisülesannet. Tegemist on projektiivtehnikaga, mis suunab vastajat nimetama tunnet, mida ülesandes kirjeldatud olukord tekitab, ning seejärel seda põhjendama (Murumaa-Mengel, 2020).

Fookusgrupi intervjuud viidi läbi ajavahemikul 30. märts kuni 5. aprill 2021. Intervjuud 3-5-liikmelistes gruppides toimusid *Zoom*-veebikeskkonnas osalejate poolt *Doodle*-koosoleku planeerimise veebirakenduse abil valitud kuupäeval ja kellaajal. Kokku pakuti välja kuus intervjuu aega. Registreerunutele saadeti eelnevalt link *Zoom*-keskkonda sisenemiseks. Üks magistritöö autoritest oli intervjuu läbiviija ja teine toetavas rollis, vastutades intervjuu tehnilise toimimise eest, nt küsimuste dubleerimine ja linkide edastamine intervjuueeritavatele *chat*i aknas.

Enne intervjuueerimise algust viidi läbi uurijate ja grupiliikmetega tutvumine, selgitati uuringu eesmärki ning läbiviimisega seotud aspekte. Kuna hea teadustava näeb ette, et uurija küsib uuritavatelt eelnevalt nõusolekut ning tagab, et nõusolek on teadlik ja vabatahtlik (Hea teadustava, 2017), siis küsiti intervjuu salvestamiseks luba ning kinnitati intervjuueeritavatele, et salvestust ei avalikustata ega jagata kolmandate osapooltega ning ühtlasi tagatakse andmete konfidentsiaalsus eemaldades andmetest vastajate isikuga seostamist võimaldavad andmed.

Intervjuud salvestati *Zoom*-keskkonna salvestusfunktsiooni kasutades. Intervjuu pikkuseks planeeriti orienteeruvalt 1 kuni 2 tundi. Kõige lühem salvestatud helifail oli 1 tund ja 8 minutit, kõige pikem 1 tund ja 37 minutit. Salvestatud intervjuu aja sisse on arvestatud küsimustiku täitmine ja intervjuu küsimustele vastamine. Uurimistöö käigus kogutud ja loodud digitaalandmeid (Tarkpea & Neerut, s.a.) säilitatakse siinse töö ühe autori isiklikus parooliga kaitstud arvutis.

Andmeanalüüs

Esimese uuringu tulemuste analüüsimisel kasutati induktiivset lähenemist. Struktuurist tulenevalt jagunes küsimustiku andmestik kaheks – kvantitatiivsed (1. ja 2. küsimus) ja

kvalitatiivsed andmed (3. ja 4. küsimus). Andmete statistiliseks analüüsiks kasutati tabelarvutusprogrammi MS Excel 2010. Andmeanalüüsimeetoditest kasutati kirjeldavat statistikat (aritmeetiline keskmine, sagedus, standardhälve) ja standardiseeritud kontentanalüüsi, kuna see võimaldab määrata lahtiste küsimuste puhul huvipakkuva teksti omaduste esinemissagedust (Kalmus, 2015).

Andmeanalüüsi protsessi käigus jagati vastused sihtrühmapõhiselt (õpetajad ja juhid) ning autorid kodeerisid õpetajate ja juhtide vastuseid teineteisest sõltumatult. Seejärel võrreldi kodeerimise tulemusi ning analüüsiti tekkinud ebakõlasid. Lisas 3 on esitatud näidis kategooriate loomise kohta. Usaldusvääruse tõstmiseks kasutati uurijate vahelist triangulatsiooni (Denzin, 1970), mis võimaldas viia uurimust läbi mitmekesi ning teha üksteisest sõltumata otsuseid, mida hiljem omavahel arutatati ja põhjendati (Strömpl, 2020). Arutelude käigus kerkis peamise erinevusena esile koodide sisu erinev mõistmine. Kodeerijasisese kooskõla suurendamiseks vaadati koodid ja kategooriad mõlema uurija poolt enne tulemuste esitamist uuesti üle ning ühiselt viidi sisse vajalikud muudatused.

Teise uuringu vastuste analüüsimisel kasutati induktiivset ja deduktiivset sisuanalüüsi. Andmeanalüüsi esimeses etapis transkribeeriti fookusgrupi intervjuude salvestised täies mahus. Transkribeeritud teksti saadi kokku 111 lehekülge, kirjastiilis *Times New Roman*, suurusega 12 ja reavahega 1,5. Kõige lühem intervjuu oli 16 lehekülge ja kõige pikem 28 lehekülge. Helifailide transkribeerimiseks kasutati *Microsoft Live Word* transkribeerimise funktsiooni ja TTÜ Küberneetika Instituudi veebipõhist kõnetuvastussüsteemi (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018). Kuna isikustatud kujul andmeid säilitatakse seni, kuni see on uuringu seisukohast vajalik (Hea teadustava, 2017), siis antud uuringus asendati transkribeerimise käigus kõik andmed, mis võimaldasid neid seostada konkreetse isikuga. Nimed asendati koodidega (A1, A2, ...; B1, B2 jne), kus tähega tähistati fookusgrupi järjekorda ja numbriga intervjuus osalenud juhte.

Andmeanalüüsi teises etapis loeti transkriptsioonid mõlema uurija poolt korduvalt läbi ja parandati vormistust. Andmete kodeerimine toimus uurimisküsimuste kaupa *QCAmap* (<https://www.qcamap.org/>) programmi abil, mis lihtsustab kaaskodeerimist, andmete hoiustamist ja organiseerimist (Mayring, 2014). Usaldusvääruse tagamiseks kasutati transkribeeritud tekstide täismahus kaaskodeerimist. Kolmanda uurimisküsimuse vastuste kodeerimisel kasutati induktiivset ja neljanda uurimisküsimuse puhul deduktiivset (vt lisa 4) lähenemist tuginedes Euleri (2010) kolmele õpidimensioonile: *individuaalne*, *interaktiivne* ja *institutsionaalne tasand*. Tulemuste kodeerimise algfaasis selgus, et paljud vastused ei sobitu eelnimetatud tasandite alla, kuna vastused tulenevad riigi ja/või kohaliku omavalitsuse

otsustuspädevusest. Seega määrati uurijate poolt neljas peakategooria *riigi tasand*.

Uurija refleksiivsus

Lähtudes seisukohast, et uurija eetika mõjutab olulisel määral teadustöö tulemuste esitamist (Hirsjärvi & Huttunen, 2005), tuleb uurijatel uuringu läbiviimisel teadvustada ka isikust tulenevaid eripärasid ning seotust uuritava temaga, mis võivad avaldada mõju uurimisprotsessile ja tulemustele. Seega peame oluliseks arutleda mõlema autori veebipõhisele uurimispäevikule toetudes, kuidas meie isiklik kokkupuude käsitletava valdkonnaga võis avaldada mõju siinsele uurimistööle.

Otsus kirjutada magistritöö kahekesi oli tagantjäreli vaadates õige. See võimaldas meil viia kokku professionaalse arengu toetamise seisukohast kaks olulist sihtrühma: õpetajad ja juhid. Esialgu planeerisime kaasata ka kohalikud omavalitsused, kuid magistritöö mahtu arvestades loobusime. Kahekesi töö kirjutamine oli pidev vastastikune toetamine ja õppimine, mida peame isiklikus vaates väga suureks väärtuseks.

Kuna üks uurijatest töötab koolieelse lasteasutuse õpetajana ja teine juhina, oli paaritöö tegemisel positiivne külg, mis aitas meil paremini märgata isikust tulenevat mõju, sest kaasautori tähelepanekud ja küsimused aitasid tulemuste analüüsimisel, tõlgendamisel ja järelduste tegemisel märgata olukordi teisest vaatenurgast ning suunasid konteksti laiemalt tajuma.

Vähesel määral tundsin ebakindlust intervjuude läbiviimise ees, arvates, et teema fookuses hoidmine võib osutuda keeruliseks. Ebakindlus tulenes meie isiklikust kogemusest, et juhid on enamasti aktiivsed suhtlejad ning kui koos on juba mitu juhti, võib juttu jagada kõikvõimalike temade arutlemiseks. Tagasiivaatavalt võib väita, et juhtide avatud ja aktiivne suhtlemine osutus uuringu seisukohalt pigem positiivseks, kuna vastused olid põhjalikud ja andsid piisavalt väärtuslikku informatsiooni käsitletavate temade kohta. Kogesime, et iga järgneva fookusgrupi intervjuuga tuli juurde enesekindlust esitada täpsustavaid küsimusi. Samas ei saa väita esimeste intervjuude puhul uuritavate vähem informatiivseid vastuseid, sest salvestustele tuginedes võib öelda, et iga teema lõpus kasutasime peegeldust vastuste kohta ning küsimuste järel pakkusime võimaluse lisada enda mõtteid või täiendada eelkõneleja poolt öeldut. Uuritavate vastuste peegeldamise tulemusel selgus ühel korral vastaja valesi mõistmine, mis andis kinnitust tegevuse vajalikkusest.

Käesolevas töös ilmnes meie isiklik huvi ja vähene kogemus uurijana, mis avaldus selles, et fookusgrupi intervjuu alguses esitasime taustaküsimusena juhtidele küsimuse

kompetentside kohta, mis ei olnud uuringu seisukohalt asjakohane ning seega jätsime eelnimetatud küsimuse vastused tähelepanuta.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et isiklik kogemus uuritava valdkonnaga mängis kindlasti olulist rolli teema valiku osas. Sisemist motivatsiooni toetas võimalus teoreetilise materjali läbitöötamisest saadud teadmisi ning kolleegide praktilisi kogemusi edaspidi oma töös rakendada.

Tulemused

Uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja, kuidas tajuvad lasteaiaõpetajad ja -juhid oma professionaalse arengu hindamist ja toetamist ning luua juhtide ettepanekute põhjal lasteaiaõpetajate professionaalse arengu toetamise mudel. Saadud tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste ilmetamiseks esitatakse kvantitatiivseid andmeid tabelite ja jooniste abil ning kvalitatiivsete andmete ilmetamiseks tuuakse sulgudes näiteid koodidest ja lisatakse tsitaate transkriptsioonidest. Tsitaatidest väljajäetud tekstiosa märgistatakse tähisega /.../ ning lõppu lisatakse fookusgrupi number (F1, ... F5).

Kompetentside hindamine ning toetamisel kasutatavad tegevused

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised on õpetajate ja juhtide kompetentside hindamisviisid ning toetamiseks kasutatavad tegevused. Küsimustiku esimene küsimus uuris õpetajate ja juhtide hindamisviise.

Tabelis 3 esitatud tulemustest selgub, et õpetajad ja juhid pidasid väga tõhusaks või pigem tõhusaks hindamisviisiks (vastavalt 62% ja 46%) eneseanalüüsi kasutamist. Lastevanemate rahuloluküsitlust kui hindamisvahendit peetakse pigem tõhusaks meetodiks (vastavalt 60% ja 63%). Väga tõhusaks (vastavalt 26% ja 29%) ja pigem tõhusaks (vastavalt 52% ja 34%) hinnati ka tegevuste vaatlust. Ametialaste kompetentside hindamisel on kõige vähem rakendatud erinevate teenusepakkujate poolt pakutavaid hindamisvõimalusi (vastavalt 87% ja 85%) ja 360 kraadi tagasiside meetodit, kus 70% õpetajatest ja 74% juhtidest vastas, et eelnimetatud meetodit ei ole nende arengu hindamiseks rakendatud.

Õpetajate poolt toodi lisaks küsimustikus esitatud hindamisviisidele välja arengu- ja tulemusvestluste ning videorefleksiooni kasutamist, kolleegide ja juhtkonna vahetus tagasisidet ning tunnustavaid sõnu. Lisaks selgus õpetajate vastustest, et kolleegide poolt tegevuste vaatlemine tekitab pingeid ning ei anna piisavat infot õpetaja töö kohta. Nimetati ka lapsevanemate ja lastega läbiviidava rahuloluküsitluse vajadust, kuna see kajastab õpetajate hinnangul nende igapäevase töö tulemust. Juhtide poolt lisati täiendavate hindamisviisidena

asutuse, kohaliku omavalitsuse (KOV) ja SA Innove (tänapäevane Haridus- ja Noorteamet) korraldatavaid rahuloluküsitlusi, arengu- ja tulemusvestlusi, videoga suunatud eneserefleksiooni ning hindamist dokumentide või töötulemuste põhjal. Toodi välja asjaolu, et juhi rollis tuleb tihti teisi hinnata, kuid juhi ametialaste kompetentside hindamine on seni olnud pigem vähene.

Tabel 3. Õpetajate ja juhtide professionaalse arengu hindamine ja selle tõhusus

		Väga tõhus n (%)	Pigem tõhus n (%)	Pigem ei ole tõhus n (%)	Ei ole üldse tõhus n (%)	Pole kasutanud n (%)
Eneseanalüüs	Õ	50 (26%)	118 (62%)	15 (8%)	4 (2%)	5 (3%)
	J	62 (37%)	88 (46%)	3 (2%)	2 (1%)	12 (6%)
360° tagasiside	Õ	15 (8%)	31 (16%)	10 (5%)	1 (1%)	135 (70%)
	J	16 (10%)	21 (13%)	4 (2%)	3 (2%)	123 (74%)
Lastevanemate rahuloluküsitlus	Õ	32 (17%)	115 (60%)	24 (13%)	7 (4%)	14 (7%)
	J	41 (25%)	105 (63%)	16 (10%)	0 (0%)	5 (3%)
Laste rahuloluküsitlus	Õ	30 (16%)	71 (37%)	24 (13%)	4 (2%)	63 (33%)
	J	29 (17%)	66 (40%)	23 (14%)	4 (2%)	45 (27%)
HappyMe, Belbin jt	Õ	1 (1%)	13 (7%)	10 (5%)	1 (1%)	167 (87%)
	J	2 (1%)	13 (8%)	7 (4%)	3 (2%)	142 (85%)
Tegevuste vaatlus	Õ	50 (26%)	100 (52%)	23 (12%)	7 (4%)	12 (6%)
	J	48 (29%)	56 (34%)	5 (3%)	2 (1%)	56 (34%)

Märkus. n - vastajate arv; % vastanute protsent; Õ-õpetajad/J-juhid

Küsimustiku teise küsimusega uuriti õpetajate ja juhtide toetamisel kasutatavaid tegevusi. Küsimustikus nimetatud tegevused ning vastused on koondatud järgmisesse tabelisse (Tabel 4). Selgus, et õpetajad pidasid enim tõhusateks koolitustel, kursustel ja seminaridel osalemist (69%), kogemuste jagamist (64%) ning kolleegidelt õppimist (63%). Juhid hindasid kõige tõhusamateks tegevusteks kogemuste jagamist (67%), kolleegidelt õppimist (66%) ja samuti koolitustel osalemist (55%).

Kõige vähem rakendust on leidnud mentorluse ja coachingu rakendamine. Mentorlust ei ole kasutanud 64% õpetajatest ja 56% juhtidest ning kokkupuude coachinguga puudub 87%-l õpetajatel ja 70%-l juhtidel. Mentori ja coachi tuge kasutanud juhid andsid tegevustele hinnanguks väga tõhus (vastavalt 22% ja 21%) ja pigem tõhus (vastavalt 19% ja 13%). Õpetajatest 72% on märkinud, et toetava tegevusena ei ole kasutatud plaanipäraseid kohtumisi juhiga.

Tabel 4. Õpetajate ja juhtide toetamisel kasutatavad tegevused ja nende tõhusus

		Väga tõhus n (%)	Pigem tõhus n (%)	Pigem ei ole tõhus n (%)	Ei ole üldse tõhus n (%)	Pole kasutanud n (%)
Mentorlus	Õ	26 (14%)	40 (21%)	3 (2%)	1 (1%)	122 (64%)
	J	36 (22%)	32 (19%)	3 (2%)	3 (2%)	93 (56%)
Coaching	Õ	1 (1%)	16 (8%)	8 (4%)	0 (0%)	167 (87%)
	J	21 (13%)	22 (13%)	6 (4%)	2 (1%)	116 (70%)
Kogemuste jagamine	Õ	122 (64%)	66 (34%)	1 (1%)	0 (0%)	3 (2%)
	J	111 (67%)	53 (32%)	1 (1%)	0 (0%)	2 (1%)
Edulugude tutvustamine	Õ	48 (25%)	77 (40%)	13 (7%)	1 (1%)	53 (28%)
	J	68 (41%)	73 (44%)	8 (5%)	0 (0%)	18 (11%)
Kolleegeidelt õppimine	Õ	121 (63%)	68 (35%)	3 (2%)	0 (0%)	0 (0%)
	J	110 (66%)	54 (32%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (2%)
Tegevuste vaatlus	Õ	79 (41%)	95 (49%)	9 (5%)	4 (2%)	5 (3%)
	J	55 (33%)	61 (37%)	8 (5%)	2 (1%)	41 (25%)
Arendus-tegevustes osalemine	Õ	75 (39%)	89 (46%)	10 (5%)	2 (1%)	16 (8%)
	J	86 (52%)	68 (41%)	4 (2%)	3 (2%)	6 (4%)
Koolitustel osalemine	Õ	133 (69%)	54 (28%)	4 (2%)	0 (0%)	1 (1%)
	J	92 (55%)	75 (45%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Professionaalsed õpikogukonnad	Õ	75 (39%)	50 (26%)	8 (4%)	0 (0%)	59 (31%)
	J	73 (44%)	57 (34%)	1 (1%)	0 (0%)	36 (22%)
Külastused teistesse lasteaedadesse	Õ	85 (44%)	84 (44%)	12 (6%)	1 (1%)	10 (5%)
	J	87 (52%)	71 (43%)	7 (4%)	0 (0%)	2 (1%)
Plaanipärased kohtumised juhiga	Õ	35 (18%)	85 (44%)	23 (12%)	10 (5%)	139 (72%)
	J	46 (28%)	72 (43%)	11 (7%)	0 (0%)	38 (23%)
Plaanipärased kohtumised otsese juhiga	Õ	46 (24%)	65 (34%)	27 (14%)	13 (7%)	41 (21%)
	J	58 (35%)	64 (38%)	14 (8%)	2 (1%)	29 (17%)
Arenguestlus	Õ	63 (33%)	83 (43%)	27 (14%)	9 (5%)	10 (5%)
	J	58 (35%)	72 (43%)	7 (4%)	2 (1%)	28 (17%)

Märkus. n - vastajate arv; % vastanute protsent; Õ-õpetajad/J-juhid

Täiendavate kommentaaridena tõid õpetajad välja, et lisaks nimetatud tegevustele on nende arengu toetamisel kasutatud pikaajalist visioonikoolitust, edulugude tutvustamist ja kutsetunnistuse kaitsmist. Juhtide poolt lisati toetamisel kasutatavate tegevustena supervisioon, vajaduspõhised kohtumised juhiga, mõttetalgud kollektiivis, eksperdina töörühmades ja komisjonides osalemine, õppereisid, koolitused, arenguestlused ja teiste juhtide toetus. Juhid peavad eelnimetatud tegevusi kas väga tõhusateks või pigem tõhusateks.

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajate ja juhtide hindamisel ja toetamisel kasutatakse kõiki küsitluses väljapakutud hindamisviise ja toetustegevusi. Vastajate poolt lisandus hindamisviisidena erinevaid rahuloluküsitlusi (SA Innove, KOV, lasteaed), analüüse (rühma õppeaasta kokkuvõte, videoga suunatud eneserefleksioon) ning vestluseid (arengu- ja tulemusvestlused). Rakendatavate toetustegevustena lisati vastajate poolt supervisioon, pikaajaline visioonikoolitus, mõttetalgud kollektiivis, vajaduspõhiseid kohtumised juhiga ning eksperdina töörühmades ja komisjonides osalemine.

Ootused ning tajutavad kitsaskohad kompetentside toetamisel

Teise uurimisküsimusega sooviti leida vastus küsimusele, millised on õpetajate ja juhtide ootused ja tajutavad kitsaskohad kompetentside toetamisel. Esiteks tehakse kokkuvõtte kompetentside toetamisele esitatavatest ootustest mõlema sihtrühma kohta ja seejärel esitatakse tajutavate kitsaskohtadega seotud tulemused.

Õpetajate ootuste ja kompetentside toetamisel esitatakse tulemused peakategooriate kaupa. Õpetajad nimetasid enda professionaalse arengu toetamisel ootusena kõige enam koolitustel, kursustel ja seminaridel osalemist ning juhtkonna poolset õppimise soodustamist. Õpetajad soovivad veel, et nendeni jõuaks rohkem infot erinevate koolituste kohta ning võimalust ise endale meelepärast koolitust valida.

Juhtimistegevustest lähtuvalt oodatakse enim personaalset toetamist ja juhtkonnapoolset toetavat suhtumist (motiveerimine, julgustamine, innustamine, kuulamine, ideede toetamine, mentor, coach jne). Lisaks toodi välja suurema autonoomia võimaldamist, mis seisneb usalduses, uute ideede ja suundade toetamises, otsustusvabaduses ning õpetaja valitud meetodikate rakendamise võimaluses. Töökorraldusega seonduvate tegevustena toodi välja lastevaba aja ning õppepäevade võimaldamist enesetäiendamiseks. Oodatakse ka enamat vahetut tagasisidet (lastelt, vanematelt, kolleegidelt), tunnustamist ja märkamist (huvi tundmine, konstruktiivne kriitika, toetav sõna, tänamine jne). Lisaks ootavad õpetajad võimalust õppida kolleegidelt, alakategooriates toodi välja kogemuste jagamine (heade praktikate jagamine, edulugude tutvustamine, teiste lasteaedade külastused, tegevuste vaatlused jne) ja õpikogukondades osalemine (aineühendused, ümarlauad jne). Vastustes toodi välja ka isiklikust vastutusest tulenevad asjaolud, milleks on õpetaja enda vastutus isikliku professionaalse arengu osas (sisemine motivatsioon, otsin ise erinevaid võimalusi, enda leidlikkus ja vastutus jne). Ootusena toodi välja ka rahaliste vahendite suurendamise vajadus, mis tagab parema võimaluse osaleda koolitustel, soetada õppekirjandust ning võimaldab koolitusel osalemisel säilitada töötasu. Vastustes selgus õpetajate rahulolu praeguse

olukorraga, milles toodi välja, et ollakse rahul asutuses rakendatavate toetustegevustega (olen rahul praegu toimiva toetussüsteemiga, toetatakse tõhusalt, õpingud on väga toetatud, piisavalt toetatud, kõik võimalused loodud jne).

Juhtide ootustes kompetentside toetamisele toodi kõige enam välja juhtimistegevusega ja kõige vähem eelarvega (rahaliste vahendite võimaldamine, koolitusrahad) seonduvaid ootusi. Vastustes selgus, et kõige suurem ootus juhtimise kategoorias on personaalse toetamise osas, kus soovitakse erinevaid vestlusi ja kohtumisi juhiga (arengu- ja tagasisidevestlus, arutelud juhiga, juhendamine, regulaarsed kohtumised abivallavanemaga, individuaalsed kohtumised vahetu juhiga, ...). Personaalse toetamise ootusena nimetati mentori ja coachi rakendamist, eneseanalüüsi koostamist ning KOV-s haridusspetsialisti ametikoha loomist. Lisaks oodatakse toetavat suhtlemist (jõustamine, kuulamine, kaasamõtlemine jne) ja suuremat autonoomsust, mis seisneb usalduses, ideede toetamises ning asutuse eripära väärtustamises. Nimetati ka tööajast enesearengu (nt üks päev nädalas) ning väljakutseid pakkuvate tööülesannete võimaldamist. Esile tuli ka koolitustel osalemise soov ning mõned vastajad märkisid ootuseks just inspireerivatel ja juhtimisalastel koolitustel osalemise. Ühe ootusena toodi välja ka tagasiside saamise vajadust ning ootust konstruktiivsele, regulaarsele ja mõtestatud tagasisidele, soovides teada, kuidas ollakse rahul nende oskustega ning tööga üldisemalt. Lisaks nimetati ootust tunnustamisele ja märkamisele, tuues mõtetena välja nii huvi tundmise enda juhi poolt kui motivatsiooniürituste korraldamise juhtidele. Oluliseks peetakse ka kolleegidelt õppimise võimalust ning rohkem suhtlemist teiste juhtidega. Soovitud ootustena toodi välja kogemuskohumised, õppereisid, teiste lasteaedade külastused ning töövarjuks olemise võimalus. Lisaks nimetati õpikogukondades, mõttekodades, ainesektsioonides ja programmides osalemist. Vastustest selgus, et juhid näevad välise toetuse kõrval ka isiklikku vastutust, nimetades juhi enda initsiatiivi ja vastutust isikliku professionaalse arengu osas (enda tahe, huvi, motivatsioon jne).

Takistustest õpetajate kompetentside toetamisel toodi õpetajate vastustes kõige enam välja juhtimistegevusest tulenevad takistused ning kõige vähem nimetati üldise peakategooria alla koondatud põhjuseid, milleks on tugispetsialistide puudumine, COVID-19 piirangutest tulenev vähene suhtlus kolleegidega ning eesti ja inglise keele praktiseerimise vähesed võimalused.

Juhtimisega seotud tegevustest nähti kõige enam ebasobiva juhtimisstiili rakendamisest tingitud takistusi, nimetades juhi kriitilist suhtumist, töötajate ebavõrdset kohtlemist, töökiusamist, liigset kontrolli, juhtkonna liikmete ebakompetentsust, uuendustele vastu seismist jms. Lisaks toodi juhtimise all takistustena välja suur töökoormus (ülekoormus,

meeletu tempo jne), ajapuudus (napib aega enda arendamiseks, kiire igapäevatöö jne), jäik töögraafik ning vähene personaalne toetamine (vähene toetus, ei saa end tööalaselt teostada jne). Vajalikuks peeti märkida ära ka takistuste puudumine (kõik võimalused olemas, takistused puuduvad, töökoht toetab minu arengut jne). Järgneva takistusena nimetasid õpetajad piiratud finantsilisi vahendid (piiratud eelarve, rahaliste ressursside vähesus jne). Vastustest selgusid ka isiklikest põhjustest tulenevad takistused, milleks on tagasihoidlikkus ja vähene julgus enda eest seista, mugavustsoonis viibimine, vähene arvuti- ja keeleoskus, kõrghariduse puudumine, lapsehoolduspuhkusel viibimine jms. Koolituste osas nähakse takistust tasuta koolituste piiratud kohtade arvus ja kohtade kiires täituvuses, koolituse sisu mitte vastamises ootustele ning transpordiga seotud takistuses koolitustele saamisel.

Küsimustiku lõpus anti vastajatele võimalus lisada professionaalse arengu toetamisega seonduvaid täiendavaid kommentaare, milles toodi välja algaja õpetaja toetamise vajadust ja õpetaja abide koolitamist. Lisaks nimetati 360 kraadi hindamise vähene kasutegur juhul kui seda hindamist tehakse pealiskaudselt.

Takistustes juhtide kompetentside toetamisel selgusid juhtide vastustes kõige enam juhtimisega seonduvad takistused ning kõige vähem nimetati üldise peakategooria all järgnevaid põhjuseid: kiired muutused; poliitilised kaalutlused; juhtide toetamine ei ole kohaliku omavalitsuse prioriteet; COVID-19 piirangud; isoleeritus jms. Juhid nimetasid enda arengut takistavateks teguriteks ebatõhusa juhtimisstiiliga seonduvaid tegevusi (põhjendamatu ja negatiivne kriitika, huvipuudus, usaldamatus, ebavõrdne kohtlemine, ülikõrged nõudmised, iganenud arusaamad jne), ajapuudust, töökorraldust (bürokratia, kommunikatsioon, ebaolulised tööülesanded jne) ja vähest personaalset toetust. Vastustest selgus, et vähesest inimressursist tulenevalt puudub juhtidel võimalus tööülesandeid delegeerida ning seega jääb vähem aega professionaalse arenguga tegelemiseks. Lisaks tõid juhid takistusena välja piiratud finantsilised vahendid (ressursside vähesus, vähe koolitusrahasid jne). Nimetati mitmeid isiklikest põhjustest tulenevaid takistusi, tuues välja enda passiivsuse, vastupanu muutustele, vähese julguse abi küsimisel ning kontaktide loomisel. Täiendava kommentaarina lisati, et juhtide arengus on võtmeküsimuseks erimeelsuste, konflikte ja probleemkohtade lahendamine. Tajutakse järjest kasvavat pinget ja suurenevaid nõudmisi, milleks on vaja leida vaimset jõudu taastavaid tegevusi. Lisaks toodi välja, et pädevus ja areng on seotud enese väärtustamise ja väärtushinnangutega.

Juhtide poolt õpetajate ootuste ja kitsaskohtade tajumine kompetentside toetamisel

Kolmanda uurimisküsimusega uuriti, millistena tajuvad juhid õpetajate ootusi ja kitsaskohti kompetentside toetamisel.

Õpetajate ootuste tajumisel arvavad juhid, et õpetajad ootavad arengu toetamisel ennekõike koolitusi, tuues välja nii personaalseid koolitusi kui meeskonna- ja ühiskoolitusi, mis vastavad sisult õpetaja ootustele, on hõlpsamini kättesaadavad ning ei sisalda liiga mahukaid kodutöid. Meeskonna- ja ühiskoolituste puhul põhjendati nende suuremat kasutegurit eesmärkide saavutamisel.

“/.../ kui nad ka väljapoole lähevad, siis vähemalt kahekesi, et oleks keegi, kellega kasvõi tagasiteel mõtteid jagada aga jah, see kui üks inimene läheb kuskile koolitama - selle kasutegur on sisuliselt null.” (F3)

Ühe tajutava ootusena toodi välja õpetajate soov saada tagasisidet oma tööle. Lisaks nimetati ootust tunnustuse, kiituse, märkamise ja hea sõna järele.

“Ma arvan, et nad kindlasti ootavad tagasisidet, rohkem kui seda on antud ja võibolla isegi rohkem positiivset tagasisidet /.../.” (F4)

Juhid nimetasid ka õpetajate soovi toetamisele, tuues seejuures välja personaalse toetamise, autonoomia ja töökorraldusega seonduvaid tegevusi. Juhtide vastustest selgus, et nende arvates tunnevad õpetajad puudust tugipersonali (logopeed, eripedagoog, ...) olemasolust, motiveerimisest ning võimalusest vajadusel abi ja tuge saada. Oodatavate tegevustena toodi välja mentori rakendamine, mis juhtide arvates ei oleks lihtsalt formaalne, vaid aitaks luua muutust ja kasulikkust nii õpetaja kui mentori arengus. Lisaks toodi tajutava ootusena välja seisukoht, et õpetaja arengu toetamine lähtuks õpetaja tugevustest, mille tulemusena on õpetajal kõrgem motivatsioon ja suurem rahulolu tööülesannete täitmisel.

“/.../ see, et õpetajad saavad õppe- ja kasvatustöö tegevused ehitada üles lähtuvalt oma tugevustele. Ta ei saa täita eesmärki kui seal sees pole tema ootust, kirge ja unistust, /.../.” (F3)

Töökorralduse ja ajafaktoriga seonduvate ootustena nimetati õpetaja enesearenguks vajaliku aja võimaldamine (lastest vaba aeg, aeg meeskonnatöö jaoks jne). Lisaks toodi välja ka õpingute soosimist ja õppepäevade võimaldamist. Juhtide arutelust selgus, et mitmed asutuste juhid on loobunud koolituste korraldamisest nädalavahetustel, et mitte võtta ära töötaja võimalust puhata ja veeta aega koos pere ja lähedastega. See omakorda seab juhtide sõnul suurema väljakutse ühiskoolituse korraldamisele. Veel nimetati olukordi, kui juhi paindumatuse tõttu on tasemeõppes õppiv õpetaja pidanud loobuma loengutes osalemisest. Juhtide vastustest selgus ka õpetajate ootus suuremale autonoomiale, mis on seotud otsustus-

ja valikuvabaduse andmisega, õpetajate ideede toetamisega ning võimalusega katsetada erinevaid metoodikaid ja tegevusi. Ootusena toodi välja ka õpetaja isiklike eesmärkidega arvestamine ning usaldus õpetaja isiku ja professionaalsuse suhtes.

“/.../ annan neile vabad käed, et ise otsustavad, milliseid meetodeid, milliseid võtteid kasutavad /.../.” (F3)

Juhtide arvates ootavad õpetajad arengu toetamisel kindlasti koostööd puudutavaid tegevusi nagu kogemuste ja heade praktikate jagamine, edulugude tutvustamine, kolleegidelt õppimine, ümarlaudades ja vestlusringides osalemine ning külastusi teistesse lasteaedadesse. Juhtide arvates annavad eelnimetatud tegevused võimaluse saada tagasisidet ja tunnustust ning toetavad õpetaja professionaalset arengut. Teisalt toodi välja ka asjaolu, et kõik õpetajad ei ole valmis oma kogemusi jagama, nad küll naudivad oma tööd, kuid teistele esitlemine tekitab ärevust ja pinget, mida ei soovita kogeda. Samuti tuli juhtide vastustest välja õpetaja isiklik vastutus, kus nimetati õpetaja enda tahet ja sisemist motivatsiooni ning ametialasest kohustusest tulenevat vastutust järjepidevas professionaalses arengus.

Õpetajate väljatoodud kitsaskohtade tajumisel selgus juhtide vastustest, et nende arvates näevad õpetajad enim takistusi just juhtimisega seonduvates tegevustes. Nimetati nii ajafaktorist, töökorraldusest kui juhtimisstiilist tulenevaid takistusi. Tajutavate kitsaskohtade täpsustamisel tõsteti esile, et ajapuudus on õpetajaid pidevalt kimbutav nähtus, mis osalt tuleneb asutuse kultuurist ja töökorraldusest (üleplaneerimine, huvigruppide ootused jne), kuid samas on seotud ka alushariduse riiklikest normidest (täiskasvanute ja laste suhtarv rühmas, lõunaund mittemagavad lapsed jne). Sellest tulenevalt moodustab tööpäevas valdav osa õpetaja ajast töö lastega, osa ajast kulub analüüsimisele ja järgmise päeva tegevuste planeerimisele. Seega on koolituspäev ainus võimalik enesetäiendamise võimalus tööajast. Lisaks toodi välja olukordi, kus õpetaja pigem loobub koolitusest, teades kui keeruline on juhil asenduste leidmine.

“/.../ nad tahaksid minna koolitusele, aga raske on asendajat leida ja õpetaja ei taha meeskonda panna nii raskesse olukorda, tal tekib süüütunne, et kas ma pean minema.” (F1)

Tajutavate takistustena tõid juhid välja ka juhtide isikust tulenevad tegurid. Seejuures nimetati olukordi, kui juht on muudatuste ja uuenduste vastu, kahtlustav ja kontrolliv töötajate suhtes ning eirab probleeme. Lisaks nimetasid juhid õpetaja arengu takistusena juhi ja õpetaja arusaamade mõistmisel tekkivaid erinevusi (vananenud mõtteviis, ideede pealesurumine jne). Kitsaskohana nimetati ka seda, kui juht ei tunne oma inimesi piisavalt, ei ole kursis nende tugevustega ning ei paku vajalikku tuge, mille tagajärjel väheneb töötaja tahe ja motivatsioon.

Juhid tõid takistusena välja ka õpetaja isikust tulenevad tegurid, nimetades mugavustsoonis viibimist (puudub sisemine tahe ja motivatsioon jne), takistuste endast väljaspool nägemist ning negatiivseid hoiakud. Kuid samas ei olnud juhid väga kindlad selles, et õpetajad enda isikust tulenevaid takistusi oma vastustes nimetasid. Veel lisati juhtide poolt koolitustega seonduvaid kitsaskohti, milleks on sobiva koolituse puudumine, tasuta koolituskohdade kiire täitumine, samade koolituste kordumine, koolituse sisu ootustele mittevastamine ning koolituse ja kodu pikk vahemaa (transport).

Eelarve kategooria alla koondatud vastustes nimetasid juhid nii riigi kui KOV-i poolt eraldatud piiratud rahalisi ressursse. Nimetati, et head koolitused on kallid ja koolitusteks võimaldatakse eelarves väga vähe vahendeid.

Üldise kategooria alla paigutusid juhtide vastused, kus õpetajate tajutavate kitsaskohtadena nimetatakse piiratud koostööd kolleegidega (COVID-19 piirangute tõttu) ning poliitilisi või KOV-i tasandil langetatavaid otsuseid (lasteaedade liitmine, juhtide tihe vahetumine, õpetajate puhkuse sidumine haridustasemega jne).

Kokkuvõtteks võib öelda, et juhid tajuvad õpetajate ootusi ja takistusi väga hästi. Juhtide poolt nimetati ootustena nii koolitusi, juhtimisega seonduvaid tegevusi, tagasisidet, kolleegidelt õppimist kui õpetaja isiklikku vastutust.

Juhtide ettepanekud õpetajate professionaalse arengu paremaks toetamiseks

Viimase uurimisküsimusega küsiti juhtide ettepanekuid õpetajate professionaalse arengu paremaks toetamiseks. Andmeanalüüsi aluseks võeti Euleri (2010) kolm õpikultuuri tasandit ja andmeanalüüsi tulemusel siinse töö autorite poolt lisatud riigi tasand. Järgnevalt esitatakse tulemused eelnimetatud kategooriate kaupa.

Individuaalne tasand lähtub üksikisiku vaatest õppimisele, mis jagunes kolmeks järgnevaks alakategooriaks: roll õppijana, õpimotivatsioon ja ootused õppimisele. Esimese alakategooria alla koondati vastused, milles juhid nimetasid õpetaja isiklikku panust, enda pingutust ning tahet järjepidevalt õppida ja tulemuslikult töötada. Juhid pidasid oluliseks ka õpetajatöö mõtestamist ning enda isiklikust kogemusest õppimist. Teise alakategooria alla määrati juhtide kirjeldatud tegevused, mis seonduvad õpimotivatsiooniga. Juhtide arvates peaks õpetajal olema võimalus ja vabadus valida endale sobivad ja meelepärased meetodikad õppeprotsessi läbiviimisel ning lisaks tööalasele enesetäiendamisele soovitakse pakkuda õpetaja isiklikust huvist lähtuvaid koolitusi (nt fotograafia, ujumiskursus vms). Lisaks toodi välja, et õpetajal peaks olema võimalus võtta korralist puhkust õppeaasta keskel ning professionaalse arengu ja enesetäiendamise võimalusena saada pikema perioodi vältel (üks

kuni kaks kuud) õppepuhkust, et süvendatult keskenduda enesearengule (lugemine, koolitused, töövari teistes lasteaedades ja riikides jne), säilitades sel perioodil töötasu.

“/.../ näiteks õppeaasta jooksul üheks kuuks saata õpetaja väga headele koolitustele, lasta tal lugeda häid raamatuid, mõelda oma arengu peale ja iseenda koha peale õpetajana, kuhu ta tahab jõuda, et tal oleks selleks aeg - palga säilitamisega. Ma arvan, et see oleks väga suur arengu motivaator õpetajale.” (F5)

Juhid nimetasid üha kasvavat vajadust tagada töökoha poolt õpetajatele psühholoogi teenuse kasutamise võimalus, aidates vältida vaimset pinget ja läbipõlemist. Kolmanda alakategooria alla määrati juhtide kirjeldatud tegevused, mis seondusid ootusega õppimisele. Siinkohal näevad juhid ennekõike isikliku õpitee kavandamise vajadust, mille fookuses on õpetaja tugevustele ja isiklikule huvile keskendumine. Lisaks toodi välja ka juhi roll vajaduste märkamisel ja suunamisel. Juhid soovivad õpetaja arengu toetamisel pakkuda professionaalse *coachi* ning mentori kasutamise võimalust, kes aitaks õpetajal mõista ja luua tegevuse tähendust (miks, kuidas).

Interaktiivne tasand hõlmab koostöise õppimise elemente. Selle tasandi alla koondati juhtide vastused, millest selgus õpetaja arengu toetamine erinevate osapoolte kaasabil. Juhtide kirjeldustest selgus soov suunata koostööle erinevate oskuste ja huvidega õpetajaid, et seeläbi kasutada iga õpetaja potentsiaali ja tugevusi. Sellest tulenevalt toodi välja, et eelnimetatud koostöö toetamine on juhile tõsiseks väljakutseks. Tegevustena toodi välja kogemuste jagamine (sisekoolitused, õppekäigud, sh teiste riikide kogemused), võrgustikutöö (sh tugimeeskond), pedagoogilised diskussioonid, kovisioon ning koostöö ülikoolide (üliõpilaste läbiviidavad näidistegevused), teiste lasteaedade (staar-õpetajale töövarjutamine), koolide (1. klassi astujad) ja huvigruppidega (hoolekogu, lapsevanemad). Lisaks sooviti õpetajate arengu toetamiseks kasutada võimalust ja tellida enda asutusse nn näidisõpetajaid, kes viivad läbi praktilisi näidistegevusi.

“/.../ iga valdkonna jaoks võiks olla sellised näidisõpetajad, kes käivad kõik Eesti lasteaiad läbi ja näitavad, kuidas neid asju võiks teha, mis hästi toimivad.” (F1)

Institutsionaalsel tasandil reguleeritakse õpetamist ja õppimist organisatsioonis. See peakategooria on jaotatud kolmeks alakategooriaks: arendustegevus, kvaliteedi tagamine ja toetamine. Arendustegevuse alla koondati juhtide vastused, mis seondusid üldise korralduse ja keskkonna loomisega. Juhtide kirjeldustest selgus, et õpetamist ja õppimist toetavas keskkonnas nähakse ühise väärtusruumi loomise vajadust, et tekiks mõistmine ja arusaamine, kuidas meie asutuses tehakse. Seejuures toodi välja asjaolu, et keskkonna kujundamisel tuleb teadlikult pöörata tähelepanu võimaluste loomisele, mis on aluseks aruteludele ja avatud

suhtlemisele. Selgelt tuli vastustest välja õpetajate vaba aja väärtustamine, millest tulenevalt seisavad juhid silmitsi väljakutsega leida sobiv aeg ühiskoolituse korraldamiseks tööpäevadel, kui asutus on avatud. Toetavate ja arendustegevust soodustavate tegevustena toodi välja kommunikatsiooni parendamine, vabatahtlike värbamine ja õpetaja panustamise eest väärilise tasu maksmine. Lisaks selgus juhtide kirjeldustest vajadus teha muudatus üldises mõtlemises ja planeerimises, et lõpetada nn meeletu tormamine ning anda aega turvalises keskkonnas ja rahulikus tempos õppimiseks ja õpetamiseks.

_____Kvaliteedi tagamise alla koondati juhtide vastused, mis mõjutavad otseselt õppimise ja õpetamise kvaliteeti. Juhtide kirjeldustest selgusid järgnevad olulised aspektid: fookuses on laps ja lapse arengu toetamine, jagatud vastutus, koostöö, meeskonnakoolitused (mitmekordne mõju), töötajatega nn emotsionaalse pangakonto loomine, meeskonnatunde loomine ning koolitustel ja kogemuspäevadel omandatu mõtestamine ja rakendamine.

Toetamise alakategooria alla koondati vastused, mis on seotud juhtimistegevustega ning toetavad õpetaja professionaalset arengut. Juhtide kirjelduste põhjal selgus, et õpetajal peab olema võimalus vajadusel abi saada. Tõhusate tegevustena näevad juhid avatud suhtlemist, coachingu (personaalsed, rühmapõhised), supervisiooni ja kosisiooni rakendamist ning õpetaja autonoomiat. Teisalt nähti autonoomia võimaldamises ka ohukohti. Juhid nimetasid, et autonoomia tagajärjel võib õpetaja sattuda mugavustsooni ning sellest väljajuhtimine on enamasti juhtidele suureks väljakutseks. Vastustest eristus ka juhi mõttelaad /juhtimisstiil, mis tugines õpetaja usaldusele (200% usaldust), tema tugevustest lähtumisele ning märkamisele (juhi kohalolu, innustumine, aktsepteerimine, uute impulsside andmine, väljakutsete pakkumine), toetades seeläbi õpetaja sisemist motivatsiooni. Lisaks nähti õpetaja arengu toetamisel ka lastevanemate koolitamise ja nõustamise vajalikkust, mis muudab õpetaja töö kergemaks.

“/.../ ja pigem ongi nii, et ära kiida üldse, vaid usalda. Anna neile tunda, et sul on 200% usaldust nende kui isiku ja nende töö suhtes, siis nad hakkavad omavahel üksteist kiitma, oma suhtumiste ja töödega.” (F3)

Riigi tasandil on riigi ja/või KOV-i otsustuspädevusse kuuluvad tegevused. Juhtide kirjeldustest selgus esmalt tugipersonali vajadus (HEV koordinaator, logopeed, eripedagoog sotsiaalnõustaja, psühholoog), kelle abi ja toetus on õpetaja arengu seisukohalt vajalik, kuid paraku on Eesti riigis jätkuvalt suur tugispetsialistide puudus. Veel toodi välja soov, et lõpeks nn hõljuv õhus olek alushariduse seaduse ja õppekava osas, mis on kestnud pikalt, tekitades pingeid ning arusaamatust. Lisaks selgusid juhtide kirjeldustest järgnevad ettepanekud õpetaja töö väärtustamiseks ning professionaalse arengu toetamiseks: väiksem laste arv rühmas,

lastest vaba aeg, aeg koostööks ja enesetäiendamiseks, 56 kalendripäeva puhkus, töötasu võrdsustamine kooliõpetaja töötasuga (nt vältimaks lisatöö tegemisest tulenevat läbipõlemist), tervisedenduse kulude kompenseerimine, kaasaegse ja arendava keskkonna võimaldamine ning rahaliste ressursside suurendamine (koolitus, õppesõidud, coaching, IKT võimalused jne). Lisaks selgus juhtide kirjeldustest soov, et alushariduses oleks meesõpetajaid.

Arutelu

Antud töö eesmärgiks oli selgitada välja, kuidas tajuvad lasteaiaõpetajad ja -juhid oma professionaalse arengu hindamist ja toetamist ning luua juhtide ettepanekute põhjal lasteaiaõpetajate professionaalse arengu toetamise mudel. Selles peatükis arutletakse olulisemate tulemuste ja seisukohtade üle ning tuuakse välja seosed töö teoreetiliste alustega.

Professionaalne areng tähendab elukestevat õppimist (Derri, Vasiliadou, & Kioumourtzoglou, 2021). Käesoleva uuringu tulemused võtavad hästi kokku seisukoha, et nii õpetaja kui juhi töö eeldab pidevat enesearenguga tegelemist. Kuigi uuringu fookuses oli professionaalse arengu toetamine ning sellega kaasnevad tegevused, selgus mõlema sihtrühma vastustes iga isiku individuaalne vastutus enda arengu protsessis. Antud seisukohta kinnitavad Wiliam (2016), tuues välja inimese individuaalse vastutuse ning Euler (2010) lähtudes muuhulgas üksikisiku vaatest õppimisele. Lisaks käsitletakse professionaalset arengut kui pädevuste ja ametialaste oskuste pidevat, kogu töökarjääri jooksul toimuvat protsessi, mis hõlmab erinevaid õpetamispraktikaid ja tugitegevusi (Bolam, 2002; Hargreaves & Fullan, 2012; Peterson, Veisson, & Tuul, 2013), luues võimalused kutseoskuste järjepidevaks arenguks (Haridusasutuse juhi ..., 2009; Kutsestandard ..., 2020). Uuringus käsitletud hindamisviiside ja tugitegevuste rakendamise vajalikkusele osutavad ka varasemad uuringud (Meier, 2012; Lauri, 2017), TALIS 2018 (Taimalu *et al.*, 2020) raport ning strateegilised dokumendid (Ekspertrühmade tulevikuvisioonid ..., 2019; Haridusvaldkonna arengukava ..., 2020; Valk, 2019). Teisalt selgus, et kasutegur tugitegevuste rakendamisel sõltub ennekõike hindaja pädevusest. Mitmed uuritavad olid seisukohal, et võimatu on kellegi arengut toetada, kui puudub teadmine tema tegevuse (sh pädevus, isiksus jne) kohta. Sel juhul ei pruugi tagasiside olla arengu seisukohast edasiviiv.

Uuringus osalenud õpetajad peavad üheks tõhusamaks professionaalse arengu hindamise viisiks eneseanalüüsi, mille olulisust kinnitab Lauri (2017) läbiviidud uuring. Eneseanalüüs on õppeprotsessi lahutamatu osa, mis toob kaasa muutused teadmistes, oskustes arusaamades ja refleksiooniprotsessis (Knapp, 2006). Lisaks peab hindamisele järgnema tulemuste analüüsimine ning konstruktiivne ja motiveeriv tagasiside, mis annab töötajale

teadmise, mida, kuidas ja missuguseid tulemusi temalt oodatakse (Tiiman, 2012). Regulaarse ja mõtestatud tagasiside vajadus selgus nii õpetajate kui juhtide ootustest. Uurimistulemustele tuginedes saab vähest tagasiside andmist põhjendada kolmest takistavast tegurist lähtuvalt. Esiteks on määravaks tagasiside andja oskus tagasisidet anda (sh selle vajalikkuse mõistmine). Järgnevat takistavaks asjaoluks on ajafaktor (meeletu töötempo, palju kohustusi), mida kinnitavad Pont jt (2008). Samuti mõjutab töötaja arengut juhtide mittetoetav suhtumine ning kindlatel kriteeriumitel põhineva tagasisidestamise süsteemi puudumine. Sama seisukoht tuuakse välja erinevates uuringutes (Dall'Alba & Sandberg, 2006; Eisenschmidt, Reiska, & Oder, 2015), kus nähakse selle takistavat mõju. Tiiman (2012) nimetab ühe võimaliku tegevusena subjektiivse hindamise kõrval ka kindlatele reeglitele tuginevat formaalset hindamist.

Uurimistulemustes käsitletud takistused on valdavalt seotud lasteaia töökorraldust puudutavate aspektidega, mis ei ole professionaalse arengu seisukohast toetavad ning vajavad muutmist Eesti hariduspoliitikas laiemalt. Õpetajate arengu toetamisel vajab kavandamist ennekõike tööajast enesearenguga tegelemise võimaluste loomine (üldtööaeg ehk lastevaba aeg). Eelnimetatud tegevuse kavandamine vajab täiendavaid rahalisi ressursse, et tagada Koolieelse lasteasutuse seaduse (Koolieelse lasteasutuse..., 1999) § 20 lõikes 6 määratud laste ja töötajate suhtarv kogu rühma töötaja jooksul. Eelpoolnimetatule tuginedes võib järeldada, et paljude õpetajate eelistus koolituste kaudu enesearenguga tegeleda võis tuleneda uuringutulemustest selgunud asjaolust, et lasteaia töökorralduse juures on formaalne õpe enamasti ainus võimalus kasutada enesearenguga tegelemiseks tööaega. Samas selgusid mõlema sihtgrupi puhul olukorrad, kus tööandja ei võimalda õppepäevade kasutamist, st koolitusel oldud tunnid tuleb tagasi töötada või osaliselt puududa tasemeõppe õpingutest. Kuigi Täiskasvanute koolituse seaduse (Täiskasvanute koolituse ..., 2015) § 13 lõige 1 alusel on tööandjal võimalik töötajale anda kuni 30 kalendripäeva õppepuhkust aastas, ei osutu seadusega määratud võimalus erinevatel põhjustel (asendustöötaja puudumine, jäik töökorraldus, enesetäiendamise mittetoetamine) kõikidele õpetajatele ja juhtidele kättesaadavaks. Juhtide professionaalse arengu toetamise puhul vajab muudatust tööülesannete kriitilise pilguga üle vaatamine. Uuringu tulemustest selgus, et juhtidel kulub suur osa tööajast administratiivsetele tegevustele, haldus- ja komplekteerimisküsimustega tegelemisele ning bürokraatialle. Eelnimetatust lähtuvalt jääb juhil vähe aega nii õpetajate arengu toetamisele kui enda ametialase arenguga tegelemisele, mis omakorda mõjutab alushariduse kvaliteeti.

Nii riigi kui KOV-i tasanditel loodud tingimused mõjutavad samuti haridustöötajate professionaalset arengut (Peterson *et al.*, 2013). Mõlema sihtgrupi puhul joonistus tulemustest selgelt välja ootus kasutada arengu toetamisel koolitustel osalemist. Samas selgus takistava asjaoluna, et koolituste tarbeks ei eraldata eelarvesse piisavalt vahendeid ning riigi poolt korraldatavatele tasuta koolitustele ja programmidesse ei jagu piisavalt kohti. Takistuse vähendamisel nähakse töökohal õppimise ehk mitteformaalse õppe osakaalu suurendamist. Meier (2012) toob võtmeteguritena välja juhtide valmisoleku ja tahte töötajate arengut ning õppimist toetada. Professionaalse arengu seisukohalt on oluline toetada nii meeskonnatööd kui töötaja motivatsiooni (Pont, Nusche, & Moorman, 2009), mida uuringu tulemuste osas ilmestab hästi mõlema sihtrühma ootus kaasavale juhtimistegevusele (toetamine, suhtlemine, autonoomia, töökorraldus) ning kolleegidelt õppimise võimalusele. Ratnik (2020) juhib tähelepanu sellele, et inimeste arendamisel on oluline roll kogu organisatsiooni arendustegevusel, mis peab moodustama ühtse terviku, olema süsteemne ja selgelt eesmärgistatud, seotud organisatsiooni arenguga ning arvestama kõikide sihtrühmadega. Samas näeb Korthagen (2017) eelkõige vajadust keskenduda töötaja tugevustele, eesmärkidele, emotsioonidele, motivatsioonile ja unistustele. Uuringus selgus mõlema eelnimetatud käsitletute rakendamine. Samas jõuti aruteludes tõdemuseni, et kui puudub töötaja isiklik tahe ja motivatsioon, siis on tegevuste kasutegur või oodatav mõju pikemas perspektiivis minimaalne. Siinkohal annab mõtteainet ning tekitab huvi uurida põhjalikumalt uuringus osalenud juhi seisukohta, mis haakub Korthageni (2017) vaatega. Nimelt on uuritava juhitasutuses tegevusprotsess orgaaniline, tuginedes töötajate tugevustele ja eesmärkidele. Juhi ülesandeks on sellest lähtuvalt luua tingimused ja võimalused, mis toetavad üksikisikut ja hoiavad fookuses iga lapse arenguvajadused. Luues seejuures usaldusel ja vastutusel põhineva koostöise õhkkonna. Organisatsiooni ja juhtimise roll antud tegevustes on määrava tähtsusega, sest toetamine tõstab ametialast professionaalsust, mis omakorda võimaldab leida tasakaalu indiviidi, organisatsiooni ja riiklike vajaduste vahel (Fraser, Kennedy, Reid, & McKinney, 2007).

Juhtide ettepanekutest tulenevalt loodi *Lasteaiaõpetaja professionaalse arengu toetamise mudel*, mille koostamisel lähtuti Euleri (2010) õpikultuuri tasanditest (individuealne, interaktiivne, institutsionaalne) ning vastustest lähtuvalt lisati *riigi tasand*. Eelnevale teooriale ja uurimistulemustele tuginedes võib väita, et tegevuse tõhusus sõltub eelkõige kõikide tasandite koostööst, kus eelnimetatud neljale tasandile keskendumine aitab paremini mõista sihtrühma vajadusi, luua tervikpilti ning kavandada parendustegevusi.

Õpetaja tasandil (*individuaalne tasand*) on vajalik ennekõike õpetaja enda tahe õppida ja ametialases arengus edasi liikuda. Samas on täheldatud, et täiskasvanute valmisolek oma oskusi pidevalt täiendada ning tööandjate motivatsioon oma töötajate oskusi arendada, ei ole piisav (Haridusvaldkonna arengukava ..., 2020). Õpimotivatsiooni hoidmisel on olulise tähtsusega tugitegevuste võimaldamise ja õpetaja ootustest lähtuvate tingimuste loomine. Tingimusena nähakse käesolevas uuringus pikema perioodi võimaldamist (üks kuni kaks kuud) õpetaja professionaalseks enesetäiendamiseks, säilitades seejuures töötasu.

Hargreaves, Boyle ja Harris (2014) toovad välja positiivse õhkkonna loomise ja hoidmise vajalikkuse, kus kõik töötajad tunnevad ennast olulise ja vajalikuna. Sama seisukohta jagavad uuringus osalenud juhid, rõhutades usaldust osapoolte vahel.

Ettepanekutest selgus, et nii koostöö tasandil kui lasteaia tasandil kavandatavate tegevuste rakendamine baseerub koostööle ning kaasamisele. Selleks, et koostöist õppimist tõhustada on juhtide üheks ülesandeks luua oma töötajatele head õppimisvõimalused ning koostööd soodustav keskkond (Alas & Übius, 2010). Keskkonna ja võimaluste loomisel näevad juhid õpetajate arengu toetamisel järjest kasvavat psühholoogilise toetamise vajadust. Sama kinnitab Allik (2012) tuues välja, et õpetajad hindavad kõrgelt juhtkonna toetust enda psühholoogilistele vajadustele toetamisele.

Kokkuvõtteks saab öelda, et õpetajate ja juhtide ootused ning tajutavad kitsaskohad nende professionaalse arengu toetamise osas on sarnased. Lisaks selgus, et juhid tajusid õpetajate ootusi ja takistusi väga täpselt, mis näitab juhtide teadlikkust õpetajate vajaduste suhtes. Professionaalse arengu toetamine on õpetajate ja juhtide ametialases arengus oluline ning selle vajalikkust mõistetakse nii individuaalsel, interaktiivsel, institutsionaalsel kui riiklikul tasandil. Tuginedes teoreetilistele lähtekohtadele ja uuringute tulemustele võib väita, et selle valdkonna arendamisega on viimastel aastatel aktiivselt tegeletud, kuid samas esineb jätkuvalt kitsaskohti, mis vajavad tähelepanu ja muudatusi.

Töö praktiliseks väärtuseks peame käesoleva uurimistöö sihtgruppidele kogutud soovitusi ja ettepanekuid ning nende alusel loodud *Lasteaiaõpetaja professionaalse arengu toetamise mudelit* (vt lisa 5). Mudelis kajastatud ettepanekud võimaldavad teha professionaalse arengu paremaks toetamiseks valikuid individuaalsetest vajadustest lähtuvalt. Mudeli rakendamisel tuleks seada fookusesse laps ja tema arengu toetamine ning lähtuda erinevate tasandite vahelisest koostööst. Mudel võiks olla üheks koolieelsete lasteasutuste direktorite tööriistaks, et mitmekesistada õpetajate arengut toetavate tegevuste valikut. Samas võib koostatud mudel olla informatiivseks abivahendiks ka õpetajatele. Seega aitab käesolev uurimistöö kaasa *Haridusvaldkonna arengukava 2021 - 2035* (Haridusvaldkonna arengukava

..., 2020) eesmärkide elluviimisele, tuues välja ettepanekud õpetajate professionaalse arengu paremaks toetamiseks Eesti alushariduses. Lisaks tõstab see nii õpetajate kui juhtide teadlikkust professionaalse arengu toetamisest.

Uurimuse läbiviimise üheks võimalikuks piiranguks võib pidada seda, et veebiküsitlust läbi viies ei mõeldud ankeedi kasutamise mugavusele nutiseadmetes. Seega ei saa välistada, et küsimustiku täitmise ebamugavus nutiseadmete väikesel ekraanil, võis mõjutada vastajate määra. Ka Ainsaar, Soidla ja Roots (2020) on juhtinud tähelepanu sellele, et veebiuuringu puhul tuleks arvestada võimalusega, et vastamiseks võidakse lisaks arvutile kasutada ka teisi tehnilisi vahendeid. Ka ei saa veebiuuringu puhul välistada võimalust, et küsitlusele võisid vastata enam õpetajad, kes on IKT-vahendite kasutamisel pädevamad. Valimi kriitikaks võib pidada seda, et kogutud taustaandmed ei võimalda saada ülevaadet selle kohta, millistest Eesti regioonidest vastajad olid.

Edaspidistes uuringutes saab väljatöötatud mudelit kasutada professionaalset arengut käsitlevate tööde allikmaterjalina ning mudeli edasiarendamiseks. Ühe võimalusena võiks töötada välja mudelile toetuva veebipõhise toetamisviiside meetmestiku. Teoreetilise panuse ja konkreetsemate juhiste andmine professionaalset arengut toetavate tegevuste kohta, aitaks professionaalse arengu seisukohast lähtuvalt kindlasti kaasa nii juhtide kui ka õpetajate teadlikkuse tõstmisele. Seega väärrib käsitletud teema kindlasti ka tulevikus uurimist.

Uurimistöö kokkuvõtteks saab öelda, et kõikidele esitatud uurimisküsimustele saadi vastused ja magistriritöö eesmärk sai täidetud.

Tänuõnad

Täname kõiki, kes panustasid meie uurimistöösse oma aega ja energiat, eriti meie juhendajaid Ülle Matsinit ja Katrin Saksa toetava, asjatundliku ja motiveeriva juhendamise eest. Tänu uuringus osalenud lasteaiasõpetajatele ja -juhtidele. Siiras tänu ka kursuse- ja töökaaslastele toetamise ja innustamise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Töö loomiseks kasutati ühist *Google Drive kausta*, kuhu koondati ka kõik tööga seotud materjalid, teemakohased artiklid ja uurimistööd. Teoreetilise osa kirjutamisega tegeleti samaaegselt, lisati kommentaare ja peeti regulaarselt veebikoosolekuid, kus tekkinud

probleemkohad ja küsimused läbi arutati. Esimesest uuringust saadud vastuste kodeerimisel ja tulemuste analüüsimisel keskendus Eda Tenson koolieelsete lasteasutuste juhtidele ja Kristel Maltis lasteaiaõpetajate tulemuste analüüsimisele. Fookusgrupi intervjuud transkribeeriti võrdselt. Mõlema uuringu andmete kodeerimisel olid töö autorid teineteisele kaaskodeerijateks.

Kristel Maltis/allkirjastatud digitaalselt/20.05.2021

Eda Tenson/allkirjastatud digitaalselt/20.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Aava, K., Karu, K., Leppiman, A., & Pae, R. (2018). *Õppejõu professionaalse arengu toetamise mudel*. Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil:
[https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/mudel_landscape%2Bportrait_A4_preview%20\(4\).pdf](https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/mudel_landscape%2Bportrait_A4_preview%20(4).pdf)
- Ainsaar, M., Soidla, I., Roots, A. (2020). Küsitlusuuringud internetis. A. Masso, Tiidenberg, K, & Siibak, a (Toim), *Kuidas mõista andmestunud maailma? Metodoloogiline teejuht* (lk 653-679). Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Alas, R. (2004). *Juhtimise alused*. Tallinn: Kirjastus Külim.
- Alas, R. (2001). *Personalijuhtimine*. Tallinn: Kirjastus Külim.
- Alas, R., & Übius, Ü. (2010). *Organisatsioonide arendamine*. Tallinn: Kirjastus Külim.
- Allik, M. (2012). *Lasteaiaõpetajate motiveeritus ja tajutud toetus töökeskkonnas*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Alumäe, T., Tilk., O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies – The Baltic Perspective*, 307, 1–8.
- Alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistik 2014*. Euroopa Komisjon. Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_komisjoni_alushariduse_ja_lapsehoiu_kvaliteediraamistik.pdf
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (5th ed.). U.S.A. Pearson Education, Inc.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 103-118). London: Paul Chapman.
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61 189-198.
- Dall’Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of educational research*, 76(3), 383-412.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76, 597-604.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill
- Derri, V., Vasiliadou, O., & Kioumourtzoglou, E. (2015). The effects of a short-term professional development program on physical education teachers' behaviour and students' engagement in learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 234-262.

Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M., & Parry, S. (2004). *The Student Assessment Handbook*. London: Routledge Falmer.

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014). Tallinn: Eesti koostöökogu. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Eisenschmidt, E., Reiska, E., & Oder, T. (2015). Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 148-172.

Ekspertrühmade tulevikuvisionid ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, noorte- ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021-2035 (2019). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_kogumik_a4_veebi.pdf

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.

Ettekavatsetud valim (s.a.). Külastatud aadressil https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/ettekavatsetud_valim.html

Euler, D. (2010). Shaping learning cultures: a strategic challenge for universities. In U.-D. Ehlers, D. Schenkenberg (Eds.), *Changing culture in higher education. Moving ahead the future learning*, pp. 75-84. Heidelberg, Dordrecht, London, New York: Springer.

Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., et al. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121.

Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33 (2), 153-169.

Fullan, M. (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: AS Atlex.

Hargreaves, A. (2006). Four ages of professionalism and professional learning. In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization, and social change* (pp. 672-691). Oxford: Oxford university Press.

Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership. How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance*. Published by Jossey-Bass.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge; New York: Teachers College Press.

Haridusasutuse juhi kompetentsimudel (2016). Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2019/03/Haridusasutuse-juhi-kompetentsimudel4.pdf>

- Õpetajate ja juhtide professionaalse arengu toetamine Eesti koolieelsetes lasteasutustes 41
- Haridussõnastik (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/haridus/haridus.html>
- Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035* (2020). Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf
- Harris, A. (2012). Distributed Leadership: Implications for the Role of the Principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Hea teadustava* (2017). Külastatud aadressil https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Heikka, J., & Suhonen, K. (2019). Distributed pedagogical leadership functions in early childhood education settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood Journal*. Vol. 8 (2), 2019 (43–56).
- Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (2005). Sissejuhatus kasvatusteadusse. Tallinn: Medicina.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3(2), 13–19.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Juhend järelevalveks koolieelsetes lasteasutustes* (2020). Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/lasteasutuse_jarelevalve_juhend_2020.pdf
- Kall, K. (2014). Õpetajate enesetäiendamine. Ü. Ülbis (Toim), *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: SA Innove. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf
- Kalmus, V. (2015). *Standardiseeritud kontentanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kontentanalyyis>
- Knapp, M. S. (2003). Professional Development as a Policy Pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109–156.
- Knight, P., Tait, J. , & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319–339.
- Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I*, 03.09.2013, 36. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13363346?leiaKehtiv>
- Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). *Riigi Teataja I* 1999, 27, 387. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>
- Koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudel ja 360 kraadi tagasiside metoodika*. (2020). Tallinn: Haridus- ja Noorteamet. Külastatud aadressil

Õpetajate ja juhtide professionaalse arengu toetamine Eesti koolieelsetes lasteasutustes 42
<https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/08/Koolieelse-lasteasutuse-%C3%B5petaja-kompetentsimudel.pdf>

- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Krueger, R. A. & M. A. Casey (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 4th edition. Los Angeles: Sage.
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbles, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694.
- Kullama, M. (2018). *Lasteaiadirektorite juhtimiskäitumine lasteaiadirektorite ja nende töötajate hinnangute alusel Saare-, Hiiu- ja Pärnu maakonna näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kullaslahti, J. (2011). *Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen*. Tampereen yliopisto.
- Kutseseadus (2008). *Riigi Teataja I 2008, 24, 156*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122018014?leiaKehtiv>
- Kutsestandard: *Õpetaja tase 6* (2020). Külastatud aadressil https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210?fbclid=IwAR2g71DTVboCjzX5buvWTrGDIC_OMLlwv_cF68e_IVTxeaYKJnEeX_NPM
- Kvalitatiivse uurimistöö metodoloogia tarbijakaitseorganisatsioonidele. *Käsiraamat* (2010). Külastatud aadressil https://tartutarbija.ee/images/stories/Grundtvig/grundtvig_pikoostprojekti_ksiraamat.pdf
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lauri, J. (2017). *Koolieelse lasteasutuse direktorite arvamused õpetajate professionaalse arengu toetamisest*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Külastatud aadressil <http://lingid.ee/Mayring>
- Meier, K. (2012). Personaliarendus ja -koolitus. A. Saks (Toim), *Personalijuhtimise käsiraamat*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Murd, K. (2020). *Erinevate juhtimistasandite omavaheline koostöö koolieelsetes lasteasutustes juhtide endi hinnangul*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Murumaa, M. (2014). *Algajate lasteaiadirektorite hinnangud enda toimetulekule õpetajatööga ning mentori tegevusele Kagu-Eesti lasteasutuste näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Murumaa-Mengel, M. (2020). Veebiintervjuud, projektiivtehnikad ja loovuurimismeetodid. A.

Masso, Tiidenberg, K., & Siibak, A. (Toim), *Kuidas mõista andmestunud maailma?*

Metodoloogiline teejuht (lk 707-738). Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44–51.

Peterson, T., Veisson, M., & Tuul, M. (2013). Koolieelse lasteasutuse õpetaja professionaalse arengu indikaatorite väljaselgitamine. E. Krull jt (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine. Projekti "Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine" tulemused õpetajakoolituse teenistuses. Artiklite kogumik* (lk 305-329). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ. Külastatud aadressil

<https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:188642/120010/page/4>

Pink, D. (2019). Liikumapanev jõud. Mis meid tegelikult motiveerib. Tallinn: Kirjastus Äripäev.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Koolijuhtimise täiustamine 1. osa. Poliitika ja praktika*. H. Vooremäe (toim.). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Külastatud aadressil <https://www.oecd.org/education/school/44371460.pdf>

Pöldmann, R. (2014). *Õpetaja isiksuse ja professionaalse arengu tähtsus lapsele lasteasutuste õpetajate ja lapsevanemate arvamustes*. Publitseerimata lõputöö. Tallinna Ülikooli Pedagoogiline Seminar.

Ratnik, L. (2020). Õppimine ja areng. K. Sepp (Toim), *Personalijuhtimise käsiraamat*. Tallinn: AS Pakett.

Rekkor, R., Ümarik, M., & Loogma, K. (2013). Adoption of national curricula by vocational teachers in Estonia. *Journal of Vocational Education and Training*, 65(4), 489–506.

Rommel, K. (2018). *Õpetajate hinnangud pedagoogilise personali juhtimisele ja hindamisele koolieelses lasteasutuses*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305.

Seeder, K. (2018, 24. aug). Mis motiveerib head tööd tegema? *Äripäev*. Külastatud aadressil <https://www.aripaev.ee/arvamused/2018/08/23/kadri-seeder-mis-motiveerib-head-tood-tegema>

Sirk, M., Liivik, R., & Loogma, K. (2016). Changes in the professionalism of vocational teachers as viewed through the experiences of long-serving vocational teachers in Estonia. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(13), 1–26.

Sirk, M., Ümarik, M., Loogma, K., & Niglas, K. (2017). Koostöö kutseõpetaja professionaalsust

Õpetajate ja juhtide professionaalse arengu toetamine Eesti koolieelsetes lasteasutustes 44
määrava tegurina. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 5(2),
80-105.

- Strömpl, J. (2020). Valiidsus ja reliaablus. M-L. Tikerperi (Toim), *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/valiidsus-ja-reliaablus>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena 2. osa. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused*. Tallinn. Külastatud aadressil https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/70216/TALIS_raporti_II_osa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tam, A. (2019). Conceptualizing Distributed Leadership: Diverse Voices of Positional Leaders in Early Childhood Education. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 701-718.
- Tarkpea, T., & Neerut, L. (s.a.). *Teadusandmete haldamine*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/teadusandmed/avaleht>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: the new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), 3-7.
- Tiiman, T. (2012). Tulemusjuhtimine. A. Saks (Toim), *Personalijuhtimise käsiraamat*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Täiskasvanute koolituse seadus (2015). *RT I*, 23.03.2015, 5. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019093?leiaKehtiv#>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154.
- Valk, A. (Koost). (2019). *Kolme ekspertrühma visioonidokumentide kokkuvõte*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_kokkuvote_eestik_a4_veebi.pdf
- Voog, L. (2017). *Koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust ning selle toetamise võimalustest õppeasutuses*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Vihalemm, T. (2014). *Fookusgrupi intervjuu*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu>
- Wiliam, D. (2020). *Õpetaja arengut toetav juhtimine: Luues kultuuri, mis aitaks kõigil õpetajatel paremaks saada ja kõigil õpilastel edu saavutada*. Tartu: Atlex OÜ.
- Õim, O. (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena eneseefektiivsuse tajus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Õpetajate täiendusõppe vajadused* (2015). Tartu: Balti Uuringute Instituut. Külastatud aadressil <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/%C3%95petajate-t%C3%A4iendus%C3%B5ppe-vajadused-uuringuaruanne.pdf>

Õun, T., Tuul, M., Ugaste, A. (2020). Alusharidus loob vundamendi. M. Heidmets (koost.)

Haridusmõte, 202-219. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu

Ülikool. Külastatud aadressil

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf

Lisad

Lisa 1. Veebiküsimustik

LASTEAIAÕPETAJATE JA LASTEAIAJUHTIDE KOMPETENTSIDE HINDAMINE JA TOETAMINE

AMET (valikvastused)

juht

õpetaja

TÖÖTAN (valikvastused)

munitsipaallasteaias

eralasteaias

VANUS (täisaastates)

HARIDUS (hariduslik taust, eriala)

TÖÖSTAAŽ KOOLIEELSES LASTEASUTUSES (täisaastates)

1. Milliseid hindamisviise on teie ametialaste kompetentside hindamiseks kasutatud? Hinnake palun nende tõhusust.

Hindamisviis	Väga tõhus	Pigem tõhus	Pigem ei ole tõhus	Ei ole üldse tõhus	Pole kasutanud
Eneseanalüüs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
360° tagasiside meetod	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lastevanemate rahuloluküsitluse tulemused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laste rahuloluküsitluse tulemused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erinevad teenusepakkujad nt HappyMe, Belbin, Tripod vm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tegevuste vaatlus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Juhul, kui te ei leidnud eelnevast loetelust teie praktikas rakendatud hindamisviise, palume teil kirjutada need siia ning anda oma hinnang nende tõhususe kohta. Soovi korral võite siia lisada ka muid kommentaare.

2. Milliseid tegevusi on teie ametialaste kompetentside toetamiseks kasutatud? Hinnake palun nende tõhusust.

Tegevused	Väga tõhus	Pigem tõhus	Pigem ei ole tõhus	Ei ole üldse tõhus	Pole kasutanud
Mentori määramine ja rakendamine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coach'i määramine ja rakendamine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kogemuste jagamine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edulugude tutvustamine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolleegidelt õppimine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tegevuste vaatlus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arendustegevuses osalemine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koolitustel, kursustel, seminaridel osalemine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professionaalses õpikogukonnas osalemine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Külastused teistesse lasteaedadesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plaanipärased kohtumised juhiga (nt vallavanem)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plaanipärased kohtumised otsese juhiga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arenguvestlus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Juhul, kui te ei leidnud eelnevast loetelust teie praktikas rakendatud tegevusi, palume teil kirjutada need siia ning anda oma hinnang nende tõhususe kohta. Soovi korral võite siia lisada ka muid kommentaare.

3. Kuidas ootate, et teie arengut toetatakse?

4. Mis takistab teie arengu toetamist?

Peate veel oluliseks lisada

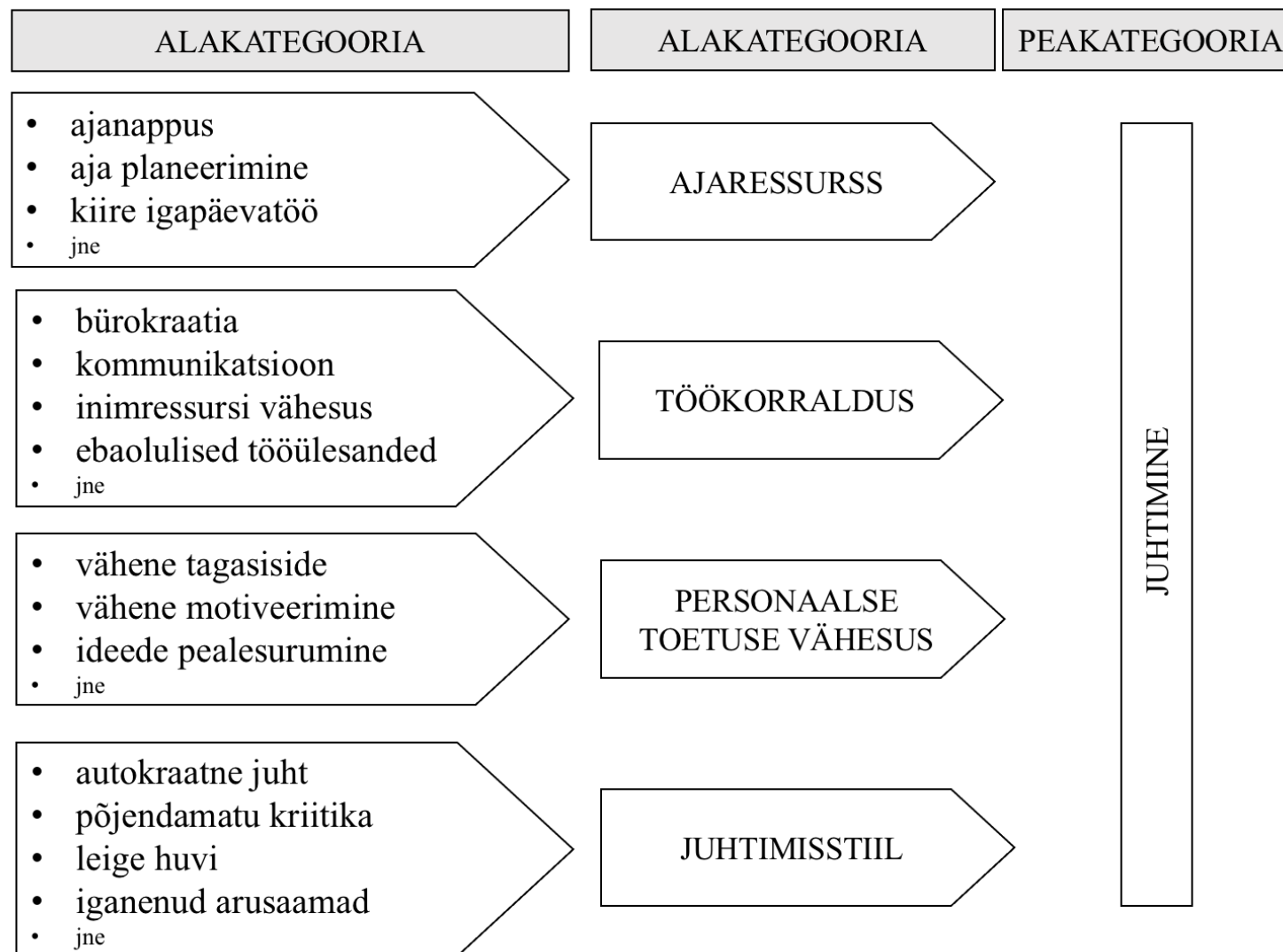
Kui soovite aidata kaasa juhtide ja õpetajate pädevuste arengule ning olete nõus osalema käesoleva uuringu edasistes etappides, siis palun lisage enda meiliaadress. Võtame teiega personaalselt ühendust.

Lisa 2. Fookusgrupi intervjuu kava

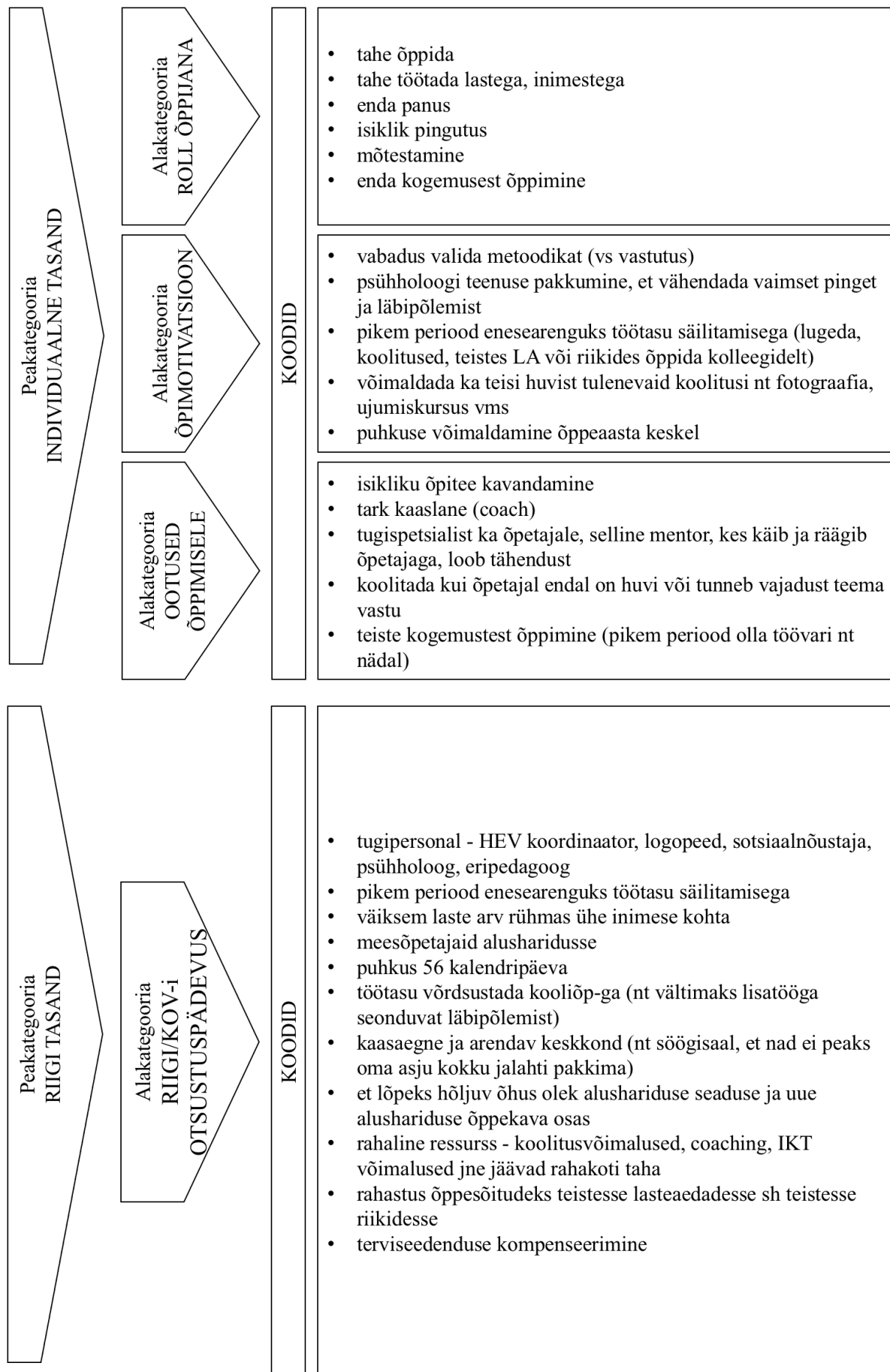
Sissejuhatavad küsimused	Teema	Intervjuu küsimused	Täpsustavad küsimused
Tausta-küsimused	Töökogemus	Mitu aastat oled töötanud juhina?	
	Kompetentsid	<p>Milline järgnevatest väidetest iseloomustab Teie tegevust juhi ametis kõige enam?</p> <p>1) Toetan õpetajate arengut võimaluste põhiselt ja juhuslikult.</p> <p>2) Kujundan õpetajate professionaalset arengut toetava keskkonna, saavutades igäühe individuaalse vastutuse oma arengu eest.</p> <p>3) Toetan läbimõeldult õpetajate professionaalset arengut, saavutades meeskondlikku koostöö ja sünergia.</p>	

Magistritöö eesmärk	Uurimisküsimused	Intervjuu küsimused	Täpsustavad küsimused
Selgitada välja, kuidas tajuvad lasteaiaõpetajad ja -juhid oma professionaalse arengu hindamist ja toetamist ning luua juhtide ettepanekute põhjal lasteaiaõpetajate professionaalse arengu toetamise mudel	1. Millistena tajuvad juhid õpetajate ootusi ja takistusi kompetentside toetamisele?	Millised ootused nende arengu toetamiseks töid õpetajad välja?	Mida teised sellest arvavad? Kas keegi soovib midagi lisada?
		Milliseid takistusi näevad õpetajad oma arengu toetamisel?	Mida teised sellest arvavad? Kas keegi soovib midagi lisada?
	2. Millised on juhtide ettepanekud õpetajate arengu paremaks toetamiseks?	<p>Kujutlege ette, et teil on kõik võimalused õpetajate professionaalse arengu toetamiseks...</p> <p>Kirjeldage kujutluspildist lähtuvalt oma tegevusi, mis toetavad õpetajate arengut.</p> <p>Kus näete toetamise vajadust ja kuhu paneksite fookuse õpetaja arengu toetamisel?</p>	<p>Tooge näiteid</p> <p>Täpsustage</p> <p>Miks see on oluline?</p> <p>Põhjendage nende vajalikkust</p>

Lisa 3. Induktiivse sisuanalüüsi näidis



Lisa 4. Deduktiivse sisuanalüüsi näidis



Lisa 5. Lasteaiaõpetaja professionaalse arengu toetamise mudel



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Kristel Maltis ja Eda Tenson,

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose “Õpetajate ja juhtide professionaalse arengu toetamine Eesti koolieelsetes lasteasutustes”, mille juhendaja on Ülle Matsin ja kaasjuhendaja haridusteaduste kaasprofessor Katrin Saks, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kristel Maltis

Eda Tenson

20.05.2021